



**MARIA CARMEN
ALVARINHO UCHA**

**PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO NO 3º
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha família pelo incansável apoio que me prestaram ao longo desta jornada.

o júri

presidente

Prof. Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira
Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Jorge Manuel de Almeida Castro
Professor Auxiliar, Universidade Lusíada, Porto

Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À professora doutora Paula Ângela Santos, o meu reconhecimento pela sua amizade, disponibilidade, rigor e pertinência com que orientou este relatório de estágio.

Agradeço aos participantes no estudo que sem os quais não teria sido possível a sua realização.

A todos os colegas e amigos, particularmente à Elza, Isabel, Justina e Mariana por todo o apoio, amizade, partilha de conhecimentos e incentivo dado durante os melhores e piores momentos.

palavras-chave

Escola inclusiva, necessidades educativas especiais, perturbações do espectro do autismo, unidades de ensino estruturado, práticas e estratégias de sala de aula.

resumo

A Escola inclusiva pressupõe uma escola aberta, onde todos devem aprender juntos quaisquer que sejam as suas diferenças.

O presente estudo tem como finalidade a inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo em escolas do terceiro ciclo e encontrar respostas, através de práticas e estratégias de sala de aula, facilitadoras da mesma.

Realizámos esta investigação numa turma do oitavo ano de escolaridade, da qual fazem parte dois alunos com perturbações do espectro do autismo.

A recolha de dados foi efetuada através de questionários a nove professores que lecionam na turma e de entrevistas aos dois encarregados de educação dos referidos alunos.

Os resultados do estudo sugerem que o êxito da inclusão está dependente da política e cultura da escola e, principalmente, das práticas e estratégias implementadas na sala de aula.

.

keywords

Inclusive school, special educational needs, Autistic Spectrum Disorders, structured teaching, practices and strategies of the classroom

abstract

The inclusive school proposes a school open, where all should learn together, no matter what their differences are.

This present study has its objective the inclusion of students with disorders such as autism in high schools, and to find answers through classroom practices and strategies that promote their inclusion.

We made this research or investigation in a class of eight graders of which take part two students with this kind of disorder.

The gathering of data was made through an inventory or questioners to nine teachers that teach the classes, and through interviews of two adults responsible for the autism students.

The results of this study suggest that the success of the inclusion of these students depend on the policy and culture of the school and specially is based on in-class practices and strategies.

ÍNDICE

Lista de Figuras	9
Lista de Tabelas	12
Lista de Acrónimos.....	13
INTRODUÇÃO.....	1
Problemática do Estudo.....	2
Objetivos do estudo.....	2
Estrutura do relatório.....	4
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
Capítulo 1 – Inclusão.....	7
1.1 – Inclusão como Resposta Educativa.....	7
1.2 – Práticas Inclusivas.....	9
Capítulo 2 – Perturbações do Espectro do Autismo.....	15
2.1 – Características das Perturbações do Espectro do Autismo e repercussões na aprendizagem	16
2.2 – Fatores importantes na aprendizagem	18
Capítulo 3 – Ensino	21
3.1 – Unidades de Ensino Estruturado	21
3.2 – Ensino Estruturado – Metodologia TEACCH.....	22
3.3 – Inclusão de jovens com Perturbações do Espectro do Autismo.....	24
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	27
Capítulo 4 – Metodologia aplicada ao Estudo.....	27
4.1 – Opções metodológicas.....	27
4.2 – Processo e instrumentos de recolha de dados	29
4.3 – Contextos e Sujeitos do estudo.....	34
4.3.1 – Caracterização do Contexto.....	34
4.3.2 – Caracterização dos Sujeitos do Estudo	36
4.3.3 – Práticas/estratégias de intervenção para a inclusão dos alunos em Estudo	46
Capítulo 5 – Técnica de análise dos dados	69
Capítulo 6 – Apresentação, análise e interpretação dos dados	71
6.1 – Entrevistas	71

6.2 – Questionários.....	74
6.3 – Interpretação e discussão dos resultados	86
CONCLUSÃO.....	89
Considerações Finais.....	89
Limitações ao estudo e sugestões para futuras investigações	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
WEBGRAFIA	96
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	97
ANEXOS.....	I
Anexo 1	III
Anexo 2	VII
Anexo 3	XI
Anexo 4	XV
Anexo 5	XXI
Anexo 6	XXIX
Anexo 7	XXXVII
Anexo 8	XLVII
Anexo 9	LV
Anexo 10	LXIII
Anexo 11	LXIX

Lista de Figuras

Figura 1 – Princípios da Escola Inclusiva	11
Figura 2 – Tríade clínica das PEA (Wing, 1988).	16
Figura 3 – Áreas do modelo TEACCH	24
Figura 4 – Modelo de Intervenção (baseado no modelo de Whitehead, 1991 e citado por Latorre, 2003)	28
Figura 5 – Ciclos metodológicos de intervenção	30
Figura 6 – Participantes no estudo.....	36
Figura 7 – Caraterização dos encarregados de educação (género, habilitações académicas)	37
Figura 8 – Caraterização dos docentes (género e habilitações académicas)	37
Figura 9 – Exemplo de frase que acompanha a aluna nas deslocações em contexto escola	47
Figura 10 – Exemplos de frases que acompanham a aluna na frequência do bar	48
Figura 11 – Horário de parede.....	49
Figura 12 – Horário para preencher.....	50
Figura 13 – Horário para consultar.....	50
Figura 14 – Plano de trabalho de mesa - UEEA.....	51
Figura 15 – Plano de trabalho - sala de aula.....	51
Figura 16 – Plano de trabalho - sala de aula.....	52
Figura 17 – Alteração de horário - preparação de uma visita de estudo	53
Figura 18 – Caderno de comunicação	53
Figura 19 – Etapas para lavar as mãos	54
Figura 20 – Etapas para lavar a cabeça.....	54
Figura 21 – Etapas para lavar os dentes	54
Figura 22 – Receita de um bolo.....	55
Figura 23 – Imagem.....	56
Figura 24 – Frases estruturadas	56

Figura 25 – Caderno de comunicação aumentativa.....	57
Figura 26 – Parte de um CEI para a disciplina de geografia	58
Figura 27 – CEI para a área da leitura - área específica	59
Figura 28 – Parte de um CEI para a área da vida doméstica - área específica.....	60
Figura 29 – Materiais produzidos pelos alunos no âmbito das oficinas	61
Figura 30 – Noção de cor (Joana).....	61
Figura 31 – Associar imagens (Joana).....	62
Figura 32 – Associar a palavra à imagem (Joana).....	62
Figura 33 – Construir palavras (Joana).....	63
Figura 34 – Construir frases (Joana)	63
Figura 35 - Associar objetos à sua função (Joana)	63
Figura 36 – Noção de quantidade (Joana)	63
Figura 37 – Género (Joana)	64
Figura 38 – Resumos de estudo para ciências naturais (João)	64
Figura 39 – Resumo para geografia (João).....	64
Figura 40 – Teste de avaliação de geografia (João)	65
Figura 41 – Teste de avaliação da área do cálculo (João)	66
Figura 42 – P03 - Caraterização dos docentes (tempo de serviço total).....	74
Figura 43 – P04 – Caraterização dos docentes – experiência com alunos com PEA (anos).....	75
Figura 44 – P05 – Os professores colaboram entre si	75
Figura 45 – P06 – Existe trabalho de parceria entre os professores e os pais	76
Figura 46 – P07 – As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.....	76
Figura 47 – P08 – A direção da escola procura remover as barreiras à participação	77
Figura 48 – P09 – Os professores removem as barreiras à aprendizagem, em todos os aspetos da vida escolar	77
Figura 49 – P10 – A inclusão, de todos os alunos, é uma política da escola	78

Figura 50 – P11 – A escola tem programas para ajudar os novos alunos a adaptar-se	78
Figura 51 – P12 – A escola adota políticas eficazes para minimizar a exclusão	79
Figura 52 – P13 – As unidades de ensino estruturado são um recurso fundamental da escola	79
Figura 53 – P14 – As ações de formação desenvolvidas na escola, no âmbito das NEE, ajudam os docentes a responder a alunos com PEA.....	80
Figura 54 – P15 – O professor da turma e o professor de apoio adaptam/constroem, de forma colaborativa, o currículo para alunos com PEA.....	80
Figura 55 – P16 – A presença do professor de apoio, em contexto de sala de aula, é uma mais-valia no apoio aos alunos com PEA, assim como no apoio de todos os alunos que dele precisam	81
Figura 56 – P17 – O trabalho colaborativo entre o professor da turma e o professor de apoio promove a reflexão sobre a prática pedagógica.....	81
Figura 57 – P18 – A diferenciação pedagógica é utilizada como promotora da participação dos alunos com PEA.....	82
Figura 58 – P19 – A aprendizagem com os pares da turma promove o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dos alunos com PEA.....	82
Figura 59 – P20 – A organização dos espaços, estruturação de tarefas e construção de materiais, facilita a inclusão de alunos com PEA na sala de aula	83
Figura 60 – P21 – As estratégias de organização pessoal dos alunos com PEA (horário e plano de trabalho) contribuem para a sua participação em sala de aula.....	83
Figura 61 – P22 – A preparação prévia do material, no âmbito da Unidade de Ensino estruturado (resumos do estudo, trabalhos de pesquisa...), apoia a aprendizagem, em sala de aula, dos alunos com PEA.	84
Figura 62 – P23 – Privilegiar o processamento visual promove a aprendizagem dos alunos com PEA.....	84
Figura 63 – P24 – A antecipação de alterações na rotina de escola (atividades de escola, visitas de estudo, espetáculos...) contribui para a participação, dos alunos com PEA nas atividades.....	85

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Práticas inclusivas.....	12
Tabela 2 – Estabelecimentos de ensino do agrupamento e unidades educativas	35
Tabela 3 – Distribuição dos alunos.....	35
Tabela 4 - Horário da Joana.....	44
Tabela 5 - Horário do João	45
Tabela 6 – Quadro síntese analítico do sistema categorial.....	69

Lista de Acrónimos

APA	Associação Americana de Psiquiatria
AOP	Assistente Operacional
APR	Área de Projeto
CEI	Currículo Específico Individual
CNA	Ciências Naturais
3º CEB	Escola Básica do terceiro ciclo
DSM-IV-TR	Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais
EB2,3	Escola Básica do segundo e terceiro ciclo
EDV	Educação Visual
EEJ	Encarregado de Educação da Joana
EEMJ	Encarregado de Educação do João
EDF	Educação Física
FCV	Formação Cívica
GGF	Geografia
ICD	Classificação Internacional das Doenças
ING	Inglês
LPO	Língua Portuguesa
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OFA	Oficina de Artes
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OT	oficina de Teatro
PEA	Perturbações do Espectro do Autismo
PEI	Programa Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

UEEA Unidade de Ensino Estruturado para a educação de Alunos com
Perturbações do Espectro do Autismo

SPSS Statistical Package for the Social Science

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pressupõe uma escola aberta, onde todos possam aprender juntos, quaisquer que sejam as suas diferenças. Esta só será possível se forem introduzidas na sala de aula metodologias, estratégias e instrumentos diversificados e diferenciados, que tenham em conta os ritmos e os estilos de aprendizagem individuais e os esforços de mudança alargados à escola e à sociedade em geral.

Sabemos que, enquanto filosofia, a Escola Inclusiva é inquestionável, mas será que podemos falar de inclusão, numa sociedade competitiva, tão frequentemente conduzida por critérios e práticas de exclusão? A inclusão é uma prioridade em todas as escolas, ou continuamos a apostar em matrizes pedagógicas uniformes? Como resposta educativa, será a inclusão total a melhor opção para todos os alunos?

Muitos autores partilham as nossas dúvidas, relativamente à especificidade e à resposta educativa para alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Existem estudos, de acordo com a revisão bibliográfica, que apontam para a ponderação e para a necessidade de respostas singulares, para alguns desses alunos.

O nosso trabalho foi realizado no âmbito do mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Educação Especial e, no contexto da atividade profissional dos investigadores, numa escola do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico (3º CEB). O âmbito do nosso relatório de estágio são as respostas educativas equacionadas para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) no terceiro ciclo do ensino básico, na procura de vias que promovam a sua inclusão na escola e na sociedade.

Não nos podemos esquecer que, para além da problemática que as PEA, em si mesmas, encerram, nas escolas do 3º CEB, a organização por disciplinas de complexidade crescente, a mudança constante de sala de aula e o aumento do hiato entre os alunos com PEA e os seus pares, parece-nos que atuam como barreiras à sua inclusão. Por outro lado, a ênfase e a pressão exercidas pelo sistema, pelos exames e pela avaliação das escolas baseada nos índices de sucesso, exige que os professores se preocupem, prioritariamente, com questões como o cumprimento do programa, os resultados académicos dos seus alunos e a avaliação dos pais, retirando primazia a princípios como a inclusão.

Assim sendo, estamos cientes de que o tema abordado no nosso estudo se reveste de alguma complexidade, mas a nossa pretensão é, de alguma forma, dar a conhecer

práticas e estratégias de sucesso na sala de aula, capazes de contribuir não só para a inclusão dos jovens com PEA nos contextos educativos, mas também na sociedade.

Problemática do Estudo

“...a inclusão de uma criança com autismo na turma regular pode revelar-se uma experiência intimidante para ela, para o professor e para os colegas da turma ” (Tony Attwood, 2007)

Nos últimos anos, a escolaridade obrigatória prolongou-se e os alunos com NEE passaram a frequentá-la até mais tarde, aportando à escola novos desafios. Um destes desafios foi e continua a ser a inclusão de jovens com PEA em escolas do 3º CEB e secundárias.

Consideramos que o ambiente da escola regular oferece aos jovens com PEA igualdade de oportunidades e uma melhor preparação para a vida; no entanto, é fundamental perceber as dificuldades sentidas por estes alunos na escola, considerar as suas formas de pensar e de encarar o mundo e encontrar práticas e estratégias realistas que permitam otimizar a intervenção e alcançar o sucesso.

Objetivos do estudo

Um dos grandes desafios das escolas, como já referimos, é responder adequadamente a todos os alunos e às especificidades de cada um, de forma a promover uma escola para todos. Neste sentido, considerámos: A inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) no 3º Ciclo, como ponto de partida para o estudo/estágio desenvolvido.

Da problemática identificada, surgiram-nos as seguintes questões investigativas:

1. As políticas e cultura de escola promovem a inclusão dos alunos com PEA?
2. As Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com PEA (UEEA) são um recurso fundamental para a inclusão destes alunos?
3. Como poderá a escola otimizar as respostas educativas para estes alunos?

4. Quais os contributos da sala de aula e da UEEA, neste âmbito?

Na busca de respostas às perguntas que formulámos, o nosso estudo tem como objetivos: promover a inclusão de alunos com PEA no 3º CEB; criar respostas que otimizem competências dos alunos e desenvolver na comunidade educativa dinâmicas de reflexão/avaliação sobre as práticas e estratégias utilizadas com alunos com PEA.

Todo o trabalho foi baseado na criação de ambientes de sala de aula que respondessem ao desafio de incluir jovens com PEA na comunidade, na escola, na sala de aula e que, simultaneamente, ajudassem as famílias a lidar com as exigências que os seus filhos lhes colocam no quotidiano. Por outro lado, a relação que estabelecemos com os colegas participantes permitiu criar relações afetivas e de enriquecimento pessoal e humano e, também, gerar conhecimento na partilha de informações e práticas respeitantes aos alunos, às salas de aula e à escola em geral.

Foi uma investigação realizada na sala de aula, onde usámos os resultados da mesma e beneficiámos da informação recolhida, para sobre ela edificarmos o conhecimento sobre práticas inclusivas.

Segundo Sanches (2005), a *diferenciação que inclui* é a que parte da diversidade, a que programa e atua em função de um grupo heterogéneo. É a que aprende no grupo e com o grupo, a que organiza o espaço e o tempo em função das tarefas a concretizar, a que implica os alunos na construção do conhecimento e a que abre a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.

A nossa pretensão prende-se com a implementação dessas práticas e estratégias que permitam o sucesso educativo, a construção de materiais aplicáveis no nosso quotidiano e a reflexão colaborativa sobre a nossa ação. Desta forma, ambicionamos tornar a sala de aula uma comunidade de ensino e aprendizagem, tecendo redes, formando parcerias entre docentes, entre docentes e alunos e entre alunos.

A nossa pesquisa foi direcionada para a importância da diferenciação pedagógica, tendo em conta que a escola dos nossos dias tem de responder a múltiplas solicitações, principalmente à diversidade, respeitando a individualidade da sua população.

“ *As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades* ” (Declaração de Salamanca, 1994)

Pretendemos que os colegas de turma, destes alunos com PEA, se tornem solidários e conscientes dos seus deveres de cidadania. Tencionamos que os professores se tornem colaboradores ativos da aprendizagem e decisores da sua prática profissional e que construam suportes de apoio entre si para refletir as próprias práticas e avaliar os resultados.

É neste contexto que nos parece muito importante a consciencialização do papel do professor e, principalmente, a sua contribuição para o sucesso dos jovens com PEA, numa perspetiva de “todos diferentes, todos diferentes”, respeitando a individualidade e necessidades de cada um.

Estrutura do relatório

Dividimos este relatório em duas partes e seis capítulos. Na primeira parte, construímos a fundamentação teórica do trabalho investigativo. Esta fundamentação está organizada em três capítulos:

- O primeiro faz uma sucinta abordagem ao conceito de inclusão, tendo como subpontos: inclusão como resposta educativa; práticas inclusivas;
- No segundo aborda-se o tema das Perturbações do Espectro do Autismo, tendo como subpontos: características das PEA e repercussões na aprendizagem; fatores importantes na aprendizagem;
- No terceiro capítulo reflete-se sobre o ensino de jovens com PEA, tendo como subpontos: unidades de ensino estruturado; ensino estruturado – metodologia TEACCH; inclusão de jovens com PEA.

A segunda parte corresponde ao estudo empírico/estágio e está estruturada em três capítulos:

- O quarto capítulo trata a metodologia seguida no estudo/estágio, tendo como subpontos: opções metodológicas; processos e instrumentos de recolha de dados; contextos e sujeitos do estudo, ainda subdividido em três pontos: caracterização do contexto; caracterização dos sujeitos do estudo; práticas/estratégias de intervenção para a inclusão dos alunos em estudo;
- O quinto apresenta a técnica de análise de dados utilizada;
- O sexto em que fazemos a apresentação, análise e interpretação dos dados.

Finalmente, apresentamos a conclusão do estudo, bem como as suas limitações, e sugestões para futura investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Na primeira parte, fizemos a revisão bibliográfica do trabalho investigativo. Esta fundamentação teórica está organizada em três capítulos: Inclusão, Perturbações do Espectro do Autismo e Ensino.

Capítulo 1 – Inclusão

Segundo os princípios inscritos na Declaração de Salamanca (1994), a inclusão é uma filosofia que compreende a definição de valores de igualdade, fraternidade, direitos e democracia, centrada nos direitos humanos. O destaque continuado na reafirmação dos direitos humanos revela, de facto, a complexidade da sua concretização no mundo atual.

1.1 – Inclusão como Resposta Educativa

Os esforços e iniciativas de mudança, para construir uma sociedade e uma escola inclusiva, devem ser um projeto social e de cidadania que implique não só a escola, mas também a comunidade em geral. A ação deve ser alargada ou então, terá pouco impacto numa sociedade que se rege cada vez mais por critérios de competição e práticas de exclusão. Assim, não podemos estudar a inclusão sem falar da exclusão. Elas são a antítese, mas curiosamente estão interligadas.

Segundo Barroso (2003), citado por Nascimento (2008), a escola exclui, quando inclui modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes.

A ótica de Barroso é importante na dualidade exclusão/inclusão, pois contesta a inclusão de todos os alunos numa mesma matriz pedagógica, salientando que a escola se massificou sem se democratizar.

Na Declaração de Salamanca, para além dos princípios já enunciados, há a definição de orientações de atuação para o atendimento a alunos com NEE, tais como:

- A política educativa, deverá estipular que uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro;
- As políticas educacionais deverão ser claramente enquadradoras da inclusão educativa, englobando várias áreas de atuação;

- Nas escolas, salienta-se a necessidade de uma flexibilização curricular e a necessária informação e investigação, que permita acolher todas as crianças na escola regular.

Fica claro que, quer a nível internacional, quer a nível nacional que hoje em dia não se questiona a inclusão como filosofia a seguir, mas sim a forma como ela é aplicada.

Assim, sentimos necessidade de abordar, no estudo, alguns dos pontos que consideramos fundamentais de autores como Stainback e Stainback (1999), Ainscow (1998), na área da inclusão, que procuram entender e defender os seus pontos de vista de acordo com uma dimensão de direitos e princípios inclusivos e, portanto, a favor da prática da inclusão total. Pareceu-nos importante apresentar alguns desses argumentos:

- Uma classe inclusiva é um lugar onde todos são aceites;
- Obriga a reconsiderar as nossas atitudes e crenças sobre educação e sobre a cultura das escolas;
- Alunos com NEE ou desfavorecidos têm mais oportunidades para participarem na sociedade;
- Evita a exclusão;
- Promove a valorização profissional dos professores;
- Leva ao aperfeiçoamento das escolas;
- Todos os alunos beneficiam com as mudanças metodológicas e organizativas que visam os alunos com NEE;

Para autores, como Lieberman (2003), e Correia (2008), a solução entre os ideais e a prática resulta na possibilidade de escolha de acordo com a realidade. Na capacidade de escolher entre a inclusão total, mesmo para alguns alunos com NEE severas, e um contínuo de serviços de que possam precisar.

Todas as hipóteses devem ser preservadas, de forma a ser possível decidir qual a colocação educativa mais eficaz para cada aluno, optando pela que se revelar mais vantajosa para o seu futuro. Assim, podemos concluir que o conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que todas as opções sejam consideradas, sempre que a situação o exija. Na mesma linha dos defensores da inclusão total, considerámos relevante resumir alguns dos argumentos que exigem ponderação na escolha das respostas aos alunos com NEE:

- Falta de formação dos professores;

- Falta de serviços especializados (Psicólogos, terapeutas ...) necessários para atender os alunos com NEE;
- Impossibilidade de escolha de outras modalidades de apoio, para além da classe regular;
- Insucesso escolar pode resultar numa desvantagem significativa, uma vez que a escola é sinónimo de académico;
- Necessidade de aprenderem competências especializadas;
- Não conseguirem responder às necessidades de um currículo académico;

1.2 – Práticas Inclusivas

“ O maior desafio que enfrentamos nas nossas escolas é colocar em prática aquilo que sabemos que pode melhorar a aprendizagem dos alunos ” (Snell, 2003).

Uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual. Deve, ainda, tornar-se veículo de mudança, atuando como promotora de uma sociedade inclusiva e estabelecer convictamente, que os sistemas escolares e as escolas têm de aprender a responder a todas as crianças, incluindo as que têm incapacidades graves e garantir o seu sucesso. A gestão escolar é um importante aspeto, pois as escolas, como comunidades conjuntamente responsáveis pelo sucesso e insucesso de cada aluno, devem desenvolver uma gestão mais flexível, redistribuir recursos pedagógicos, diversificar as respostas educativas, desenvolver a cooperação entre alunos, garantir o apoio aos alunos com dificuldades e implicar os pais e a comunidade em todo o processo, chamando a si o papel de liderança neste percurso.

Para levar a bom termo o objetivo de uma escola para todos, é necessário que as políticas educativas possibilitem à escola o recrutamento, formação e treino de pessoal docente e garantam os recursos necessários, como as ajudas técnicas e os serviços externos de apoio. Assim, a escola inclusiva compromete-se a desenvolver uma pedagogia diferenciada, numa perspetiva de que o ensino se deve adaptar às necessidades dos alunos, mais do que a adaptação destes às normas pré-estabelecidas.

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, segundo Ainscow (1998), é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem. Devem, ainda, ser capazes de identificar os constrangimentos à participação de todos, disponibilizar os recursos existentes e criar outros, sempre que necessário.

Assim, o processo educativo é o resultado do esforço conjunto e todos estão implicados na resolução dos problemas. A cooperação e a partilha de experiências e de saberes são uma forma de encorajar a criação de espaços de formação, de investigação, de ação e de reflexão. Para que as respostas encontradas, às questões emergentes, sejam pertinentes e oportunas, têm que ser edificadas nos contextos em que se desenvolvem, o que obriga a mudanças metodológicas e organizacionais importantes na escola. (Ainscow, 1995)

O respeito pela diferença, independentemente da sua natureza, implica responder às necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente, tal como às necessidades dos alunos desfavorecidos ou em risco de exclusão.

De acordo com Ainscow (2002), a educação inclusiva depende da atitude com que se perspetiva uma escola para todos, que implica mudanças na prática pedagógica dos professores, na organização e gestão da escola e da sala de aula. No que diz respeito à atitude, o modo como se encaram as necessidades especiais é determinante para o percurso dos alunos. Quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação são estratégias de ensino que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma. Medidas como estas implicam uma liderança, que promova a cooperação entre professores, os alunos e os encarregados de educação e estabeleça parcerias com instituições e a comunidade em geral.

Então, os princípios da inclusão educacional estão dependentes das culturas, políticas e práticas inclusivas, implicando toda a sociedade e alargando a sua ação de forma a construir uma base sólida.



Figura 1 – Princípios da Escola Inclusiva

Essa base sólida é traçada a partir da ação local, própria de cada comunidade, de cada escola, que responde às necessidades de todos, mas também às necessidades de cada um, que potencie e conduza ao sucesso os jovens estudantes, famílias e comunidade educativa.

Como a intervenção nas culturas e políticas mais alargadas exigem uma abordagem mais complexa e estão dependentes de vários fatores, vamos limitar a nossa ação à cultura, política e aos ambientes da escola, de forma a refletir e avaliar as práticas da sala de aula, dimensão onde ocorre o nosso estudo.

Para responder às necessidades de todos e de cada um, é fundamental que o professor desenvolva práticas inclusivas, baseadas na diferenciação pedagógica que respeitem os ritmos e estilos de aprendizagem de todos os alunos. Desta feita, considerámos relevante fazer uma breve síntese das práticas onde assenta a diferenciação pedagógica que pretendemos, inclusiva:

Diferenciação pedagógica inclusiva	
Aprendizagem cooperativa	<p>Segundo Slavin (1984), citado por Arends (1995) a aprendizagem cooperativa tem duas dimensões fundamentais: a estrutura cooperativa da tarefa e a estrutura cooperativa das recompensas. A estrutura cooperativa da tarefa diz respeito ao fato de todos os membros do grupo trabalharem em conjunto com o objetivo de alcançarem um objetivo comum.</p> <p>A estrutura cooperativa das recompensas diz respeito ao fato de um grupo de alunos trabalhar de forma interdependente com o objetivo de alcançar e partilhar uma recompensa para o grupo</p>
Trabalho cooperativo	Entende-se por trabalho cooperativo, o ensino baseado na colaboração entre o professor da turma e outros colegas ou outros profissionais. Na parceria pedagógica a flexibilidade, o planeamento, a cooperação e o espírito de equipa entre professores é essencial e fundamental.
A aprendizagem com os pares	As interações entre pares permitem conquistas no domínio cognitivo, social, dos afetos e na modificação de atitudes académicas (César, 2003)
Grupos heterogéneos	A formação de grupos heterogéneos reporta-se à organização de contextos educativos, onde alunos com a mesma idade e diferentes capacidades permanecem juntos.
Ensino Eficaz	Segundo Meijer (2003) a educação eficaz exige supervisão, planificação e avaliação sistemática. Utilizar um enquadramento curricular comum ou adaptá-lo quando necessário. Para os alunos com necessidades educativas especiais esta abordagem é definida no programa educativo individual (PEI).

Tabela 1 – Práticas inclusivas.

Neste âmbito, pretendemos desenvolver dinâmicas de reflexão/avaliação na implementação de práticas inclusivas de sala de aula, com os docentes que lecionam na turma que selecionámos para o estudo.

Desta forma, consideramos que é na singularidade de cada comunidade, de cada escola, de cada sala, de cada professor e de cada jovem, que culturas e políticas se mudam e se devem concretizar para criar as práticas inclusivas.

Capítulo 2 – Perturbações do Espectro do Autismo

Os sujeitos do nosso estudo são dois estudantes do oitavo ano de escolaridade com diagnóstico de perturbações do espectro do autismo. Assim, considerámos de suma importância a elaboração de uma síntese que nos permita conhecer e compreender o estado da arte relativo a esta problemática, a sua especificidade para a aprendizagem, para melhor planear a intervenção que essa especificidade exige.

As PEA consistem num distúrbio severo do neurodesenvolvimento e manifestam-se através de dificuldades muito específicas da comunicação e da interação associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Persistem ao longo da vida e podem coexistir com outras patologias.

Estas perturbações implicam um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio (Jordan, 2000).

Não obstante estes indivíduos manifestarem um conjunto de sintomas que permitem realizar um diagnóstico clínico, não existem duas pessoas afetadas da mesma forma e, por isso, podem ser muito diferentes entre si, não constituindo um grupo homogéneo.

As PEA são também conhecidas por Desordens Pervasivas do Desenvolvimento ou Perturbações Globais do Desenvolvimento.

O diagnóstico destas Perturbações Globais do Desenvolvimento tem como base os sistemas clínicos de diagnóstico formalmente aceites, o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria, que se encontra atualmente na sua quarta edição (DSM-IV-TR, APA) ou a Classificação Internacional das Doenças, elaborado pela Organização Mundial de Saúde (ICD 10, OMS).

De acordo com as normas orientadoras para as UEEA do Ministério da Educação (2008), as PEA englobam: Perturbação autística (autismo de Kanner, autismo infantil ou autismo clássico); Perturbação de Asperger (Síndrome de Asperger); Perturbação desintegrativa da segunda infância; Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico) e Síndrome de Rett.

2.1 – Características das Perturbações do Espectro do Autismo e repercussões na aprendizagem

Como o nosso estudo se foca nas PEA, considerámos relevante abordar as suas características e as suas implicações na aprendizagem.

Lorna Wing (1988) identificou uma tríade de dificuldades, que ainda hoje, guiam todos os critérios de diagnóstico das perturbações do espectro do autismo. Ela define o que é comum a todas as perturbações e que consiste em dificuldades em três áreas do desenvolvimento: Comunicação, interação e atividades e interesses.



Figura 2 – Tríade clínica das PEA (Wing, 1988).

“ A forma como o autismo interfere no desenvolvimento do indivíduo faz com que a pessoa com PEA apresente um modo muito específico de pensamento e de funcionamento caracterizado por dificuldades em: Compreender e responder de forma adequada às diferentes situações do meio ambiente; Selecionar e processar informação; Responder a estímulos sensoriais” (Normas orientadoras para as UEEA do Ministério da Educação, 2008).

Interação social - Estes jovens apresentam dificuldades de relacionamento, quer com adultos, quer com os seus pares. A amplitude desta dificuldade pode passar por jovens que se “alheiam” do que os rodeia até àqueles que respondem às interações, mas têm dificuldade em iniciá-las ou a relacionar-se de forma contextualmente aceitável. (Jordan, 2000)

Inclui-se, ainda, défice acentuado no uso de comportamentos não-verbais (contacto visual, expressão facial, gestos) que são reguladores da interação social, dificuldade para desenvolver relações com os companheiros e reduzida tendência para partilhar interesses ou prazeres com outros (Ozonoff e Rogers, 2003).

De forma sucinta, poderemos dizer que há um défice na partilha e dificuldade de compreensão das regras sociais. Em muitos casos, verifica-se a ausência de consciência dos sentimentos dos outros (Teoria da Mente) e o estabelecimento de relações com um caráter instrumental dificultando, assim, relações de amizade.

Comunicação - O problema do autismo reporta-se mais à comunicação do que à linguagem. As crianças e jovens podem dominar a articulação, a gramática e falar de forma fluente, mas o seu discurso pode ter uma entoação invulgar, utilizar ecolália, omitir pronomes e, sobretudo, uma compreensão literal do mesmo.

No entanto, os défices de comunicação podem incluir atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem oral (Ozonoff e Rogers, 2003).

Poderemos dizer que a comunicação pode ter alterações da comunicação verbal e não-verbal, atraso/ausência ou desvio da linguagem, défice de compreensão e diminuição da capacidade de iniciar ou manter uma conversa. A compreensão literal do discurso, com estes jovens, deve inibir a utilização de ironia, provérbios e expressões idiossincráticas. (Jordan, 2000)

Atividades e interesses - São notórias as dificuldades relativas à flexibilidade de pensamento e de comportamento. Estas dificuldades refletem-se em comportamentos estereotipados, repetitivos e em insistência nas rotinas e rituais. Brincar pode não ser uma atividade criativa e imaginativa e tornar-se uma prática isoladora como por exemplo a rotação de objetos, formação de filas ou fixação por luzes, sombras ou reflexos (Jordan, 2000).

Os interesses podem ser absorventes e invulgares, podem ter uma adesão inflexível a rotinas (movimentos estereotipados e preocupação com partes ou qualidades sensoriais de objetos) que, na maior parte dos casos são não funcionais (American Psychiatric Association, 2002).

Como conclusão deste ponto, entendemos que é crucial compreender as principais dificuldades de um jovem com PEA, para a elaboração de um currículo e para implementar abordagens pedagógicas que respondam às suas necessidades. Equacionar apenas uma das áreas pode induzir os docentes em erro e, portanto, levar à não identificação das reais necessidades educativas dos jovens, comprometendo toda a intervenção. Assim, é importante que nos vários contextos de aprendizagem, se tenham em conta, não só a tríade supracitada, mas também alguns fatores que estão relacionados e que podem ser condicionantes da aprendizagem.

Identificar todas estas características é admitir que os alunos com PEA necessitam de respostas educativas diferenciadas, facilitadoras das aprendizagens e que ajudem a diminuir as dificuldades de comunicação, interação e de comportamento.

2.2 – Fatores importantes na aprendizagem

De acordo com a conclusão do ponto anterior, vamos abordar alguns fatores que devemos ter em conta na intervenção.

Motivação – deve considerar-se que o que motiva estes jovens difere dos interesses dos jovens da mesma idade e que, muitas vezes, a motivação para a realização das tarefas tem a ver com a compreensão da finalidade da mesma. Em tarefas de caráter mais prático podemos cativá-los com a exemplificação do produto final.

Frequentemente, os professores dizem que um jovem com autismo tem “períodos de atenção curtos”, quando na realidade se pretende dizer que não se conseguem concentrar na tarefa. Em alguns casos poderá estar mais relacionado com a motivação do que, propriamente, com a atenção.

Atenção – existem muitos casos em que as PEA podem concorrer com hiperatividade e défice de atenção. Além disso a pessoa com PEA tem problemas em mudar o foco da atenção, podendo demorar algum tempo a fazê-lo, pelo que em sala de aula, os professores devem dar-lhe tempo e repetir as mesmas instruções, por outras palavras, até que o jovem processe a informação (Jordan, 2000).

Memória – é frequente verificar que possuem uma grande capacidade em memorizar pormenores, ao mesmo tempo que mostram dificuldade em indicar os pontos principais de um acontecimento, assim como de lembrar factos recentes. No entanto, em aprendizagens relacionadas com os seus interesses podem ter facilidade. Existem relatos de jovens com Síndrome de Asperger que conseguem memorizar páginas dos livros e com isso obter ótimos resultados em testes de avaliação.

A sua memória é predominantemente visual e portanto os trabalhos escolares devem recorrer mais à visualização e menos à inteligência verbal (Attwood, 2006).

Perceção – Nas respostas a estímulos sensoriais podem demonstrar medo ou fascínio por certos ruídos e reflexos. Evitam, muitas vezes, determinadas texturas, alimentos ou cores. Podem, ainda, evidenciar atração por determinados cheiros e brilhos e apresentar alteração na reação à dor.

Resolução de problemas – nesta área revelam, na maior parte dos casos, uma fraca capacidade de pensar acerca do seu próprio pensamento, de forma a planeá-lo, acompanhá-lo e controlá-lo. Se os professores estruturarem as tarefas é mais fácil, que os alunos com PEA se tornem conscientes dos vários estádios necessários para a resolução de um problema.

Generalização – a capacidade de generalizar as aprendizagens encontra-se comprometida em alunos com PEA e, portanto, é imprescindível que as mesmas ocorram em contextos o mais variado possível, para que possam ser interiorizadas com eficácia.

Estes alunos podem, ainda, apresentar discrepâncias desenvolvimentais com competências hipo/ hiper desenvolvidas, muitas vezes, fora da ordem sequencial, como por exemplo: ler aos dois anos, sem compreender o significado; desenhar figuras e completar puzzles complexos; ter linguagem, mas não comunicar (Wing, 2000).

Capítulo 3 – Ensino

Neste capítulo, considerámos importante fazer uma abordagem sobre o que são as Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA), por serem consideradas respostas especializadas na legislação portuguesa e para percebermos, no âmbito do estudo, se são encaradas como um recurso fundamental da escola.

Falaremos, também, da metodologia TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), dado que é a mais utilizada nas escolas, atualmente, em Portugal.

3.1 – Unidades de Ensino Estruturado

As unidades de ensino estruturado são uma resposta educativa específica, no âmbito das PEA, e constituem um valioso recurso pedagógico para as escolas. Utilizando o ensino estruturado procuram tornar o meio, em que o aluno se insere, mais previsível e acessível, de forma a proporcionar-lhe um ambiente seguro que lhe facilita a comunicação, a interação e as aprendizagens.

As UEEA estão consagradas no Decreto-Lei nº3/2008 e têm como objetivos:

- Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;

- Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- Proceder às adequações curriculares necessárias;
- Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

Na legislação referida consta, ainda, que a organização da resposta educativa deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos. Refere, também, que as UEEA concentram alunos de um ou mais concelhos em função da sua localização e rede de transportes.

Como conclusão, consideramos que as unidades de ensino estruturado sendo uma resposta específica para os alunos com PEA, deveriam ser implementadas nas escolas das suas áreas de residência, para que todos pudessem frequentar as escolas do seu bairro.

No entanto, acresce dizer que, atualmente, com a criação dos centros educativos, muitos alunos são deslocados dos contextos que conhecem, não para usufruírem de respostas específicas, mas para poderem frequentar a escola.

3.2 – Ensino Estruturado – Metodologia TEACCH

Eric Schopler desenvolveu esta metodologia em 1996, na Carolina do Norte (Estados Unidos da América), na sequência de um projeto de investigação que se destinava a ensinar aos pais algumas técnicas e métodos que correspondessem às necessidades dos seus filhos.

A avaliação / diagnóstico das PEA deve ser o ponto de partida para a intervenção, assumindo um papel muito importante no processo de desenvolvimento da criança com

autismo e no seu prognóstico. Nesta fase, todos os intervenientes têm um papel fundamental e uma responsabilidade acrescida.

Existem vários modelos de intervenção com crianças e jovens com PEA, mas iremos apenas apresentar, de forma sucinta, o modelo de ensino estruturado – Modelo TEACCH (Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação relacionados), por ser aquele que aplicámos com os alunos deste estudo, uma vez que estão integrados numa UEEA.

O modelo TEACCH consiste num programa estruturado que fornece informações claras e precisas sobre como avaliar, delinear e implementar uma intervenção. É uma metodologia de trabalho que fundamenta as suas estratégias nas áreas fortes dos alunos com PEA: processamento visual; memorização de rotinas e interesses especiais. Deste modo, podemos dizer que desenvolve estratégias específicas de ensino, destinadas à criança/jovem com PEA, baseando-se na sua capacidade e estilo único de aprendizagem.

Os princípios do ensino estruturado assentam na estruturação dos espaços, do tempo, dos materiais e das atividades, que permitem uma organização facilitadora das aprendizagens e aumentar a sua autonomia. A sua estrutura física deve ser visualmente clara e com áreas bem definidas: transição; reunião; aprender; trabalhar; lazer; computador e trabalhar em grupo (Normas orientadoras para as UEEA do Ministério da Educação, 2008).

A **área do aprender** é uma área de ensino individualizado (um para um), onde o aluno deve estar sentado de frente para o professor e de costas para fatores de distração.

Este espaço privilegia o desenvolvimento de novas aprendizagens, aumenta a atenção e concentração e facilita a interação e a focalização do olhar.

A **área do trabalhar** é um espaço de trabalho individual e autónomo das aprendizagens já trabalhadas e adquiridas no Aprender.

Neste espaço existe um plano de trabalho que indica aos alunos as atividades a realizar e a sua sequência. Permite a redução de fatores de distração e dirige a atenção para a tarefa.

O **lazer** é um espaço para relaxar e para interagir. Promove a escolha de jogos e o desenvolvimento de trabalho com os pares.

O **computador** é uma zona de trabalho que facilita a atenção e a concentração, consolida aprendizagens e minimiza as dificuldades na leitura e escrita.

O espaço do **trabalho em grupo** promove a interação com pares e a diversificação de tarefas.

A **área de reunião** permite a exploração de objetos, imagens, sons e gestos e desenvolve, sobretudo, as competências comunicativas.

O **espaço de transição** é o local onde estão os horários individuais de cada aluno. Cada aluno tem um cartão de transição (pode ser o nome), que o orienta a ir para um lugar específico, autonomamente.

A filosofia subjacente a este modelo tem como objetivo principal ajudar a criança/jovem com autismo a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas, de forma a alcançar o máximo da autonomia e a possibilitar a sua inclusão em contextos naturais.







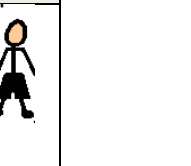
Área de Transição	Trabalhar	Aprender	Computador	Reunião	Lazer	Trabalhar em grupo
						

Figura 3 – Áreas do modelo TEACCH

3.3 – Inclusão de jovens com Perturbações do Espectro do Autismo

“A minha vida pode ser satisfatória, se for simples, ordenada e tranquila. Ser autista é um modo de ser..... ainda que não seja o normal” (Angel Rivière, 1996).

O contexto de sala de aula exige o uso integrado de três competências, nomeadamente, comunicação, socialização e interesses/atividades. Ora, estas são três áreas reconhecidamente afetadas em crianças e jovens com PEA (Wing, 1998). Desta forma, o esforço exigido a estes jovens para se adaptarem à escola, traduz-se numa dificuldade muito grande e se a ela juntarmos as exigências académicas, podemos constatar que a tensão pode tornar-se avassaladora.

A inclusão só pode ser alcançada quando todos os intervenientes tiverem em conta as formas únicas que estes alunos têm de aprender e de olhar o mundo e, sobretudo, o seu bem-estar. Para isso, é fundamental a adaptação e utilização de metodologias e a flexibilização do currículo. Estas crianças/jovens apresentam uma melhoria significativa de resultados, se forem utilizados métodos educacionais específicos (como é o caso do ensino estruturado), que reconheçam e procurem compensar estas dificuldades e que criem ambientes que tenham como resultados práticos o aumento das suas capacidades funcionais, a redução das suas limitações e dos seus comportamentos inadequados (Mota, Carvalho & Onofre, 2003).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4 – Metodologia aplicada ao Estudo

4.1 – Opções metodológicas

A nossa investigação decorreu na escola onde exercemos funções docentes. Escolhemos uma turma do terceiro ciclo (3º CEB), do 8º ano, com 15 alunos, que inclui dois alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Iniciámos este trabalho tendo como base a problemática da inclusão de jovens com PEA no 3º ciclo e a identificação de práticas e estratégias facilitadoras da mesma.

Assim, concentrámos a nossa investigação nos ambientes de sala de aula, nas respostas educativas e nas estratégias mais assertivas, que permitissem vencer o desafio de incluir jovens com PEA na sala de aula, na escola, na comunidade e, ainda, ajudar as famílias a lidar com as exigências diárias envolvidas na educação dos seus filhos.

O nosso estudo foi realizado em parceria pedagógica com os professores (turma e UEEA) que intervêm com os alunos, sujeitos do estudo. Esta parceria permitiu analisar, resolver e utilizar os dados do trabalho, nos contextos de sala de aula.

Observámos, planificámos, intervimos, refletimos, avaliámos a nossa prática e aplicámos os resultados em contexto de turma com os alunos com PEA.

Optámos por uma metodologia de investigação mista (naturalista e racionalista) e recorremos a características associadas a ambas as formas de investigação. Aplicámos uma estratégia qualitativa e quantitativa, na seleção, recolha e análise de dados, apoiadas em vários autores que afirmam que os estudos podem combinar materiais quantitativos e qualitativos (Garcia, 1992; Eisener, 1991), não existindo incompatibilidade, mas antes complementaridade entre as duas metodologias.

Beneficiámos da colaboração de um investigador externo (orientadora do estágio), que estabeleceu uma relação de cooperação, não intervindo diretamente no processo, agindo apenas como consultora em todo o percurso.

Utilizámos a investigação prática para este projeto, pelo facto de se tratar de uma pesquisa prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais, em contexto real de intervenção do próprio investigador.

Esta metodologia de ação conferiu-nos um protagonismo ativo e autónomo. Fomos nós que seleccionámos os problemas de investigação e que controlámos o próprio projeto, implementando uma espiral de ciclos de investigação e ação, explanada na figura 4.

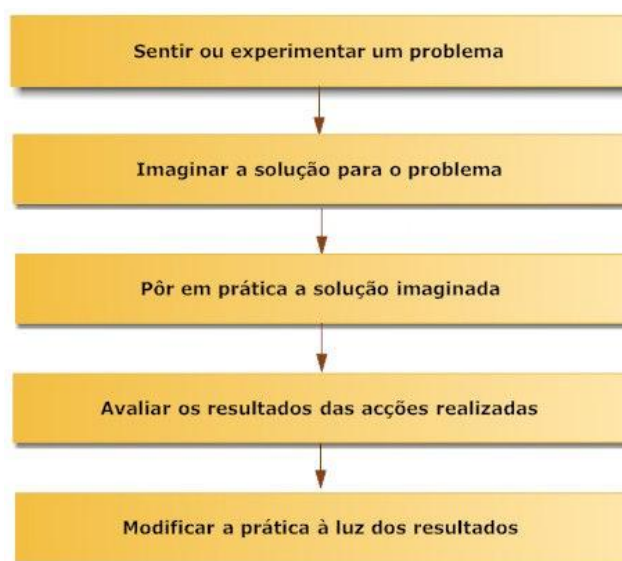


Figura 4 – Modelo de Intervenção (baseado no modelo de Whitehead, 1991 e citado por Latorre, 2003)

Latorre (2003) considera que os principais benefícios desta metodologia são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde esta ocorre.

Ressalta ainda que o pressuposto fundamental deste tipo de investigação é um poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos. Na mesma linha de pensamento, considera como metas:

- ✓ Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática;
- ✓ Articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação;
- ✓ Aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento;
- ✓ Fazer dos educadores protagonistas da investigação.

Os caminhos desenhados por esta metodologia conduziram-nos à harmonização metodológica que pretendíamos.

4.2 – Processo e instrumentos de recolha de dados

Como já referimos anteriormente, o nosso estudo decorreu na escola onde exercemos funções docentes. Os primeiros contactos foram feitos com a direção do agrupamento de escolas, durante o mês de junho de 2010, solicitando colaboração no estudo. No mês de setembro de 2010, solicitámos por escrito a autorização da diretora para a realização deste projeto de investigação (anexo 1). Simultaneamente, fizemos o pedido formal aos nove professores (anexo 2) e às duas encarregadas de educação dos alunos selecionados para o estudo (anexo 3), tendo-lhes sido explicado os objetivos do mesmo. Todos concordaram em colaborar na investigação.

Tivemos um cuidado acrescido no respeito pela privacidade e anonimato na identidade de todos os intervenientes, esclarecendo tudo o que considerámos eticamente imprescindível:

- Informar e negociar o acesso à informação com os serviços e os participantes;
- Garantir a confidencialidade: da informação; da identidade; dos dados;
- Garantir o direito dos participantes saírem da investigação em qualquer momento;
- Manter informadas todas as pessoas envolvidas;

A amostra deste estudo foi intencional, uma vez que foi escolhida por nós e realizada nos nossos contextos profissionais. Como já referimos, foi constituída por nove professores que lecionavam disciplinas na turma, duas encarregadas de educação, mães dos dois alunos com PEA, e pelos dois alunos.

Utilizámos uma observação participante (o observador conhecia a realidade que observou, e nela participava, obrigatoriamente) e naturalista, baseada em elementos da intervenção, tendo em conta as práticas inclusivas e as PEA.

“ Não há ciência sem educação, nem estudo científico sem um observador”
(Pardal & Correia, 1995).

O universo da observação foi a sala de aula/escola. Observámos a organização e o processo de ensino/aprendizagem (conteúdos, atividades e espaços), de acordo com as abordagens da diferenciação pedagógica. A nossa intervenção integrou os seguintes ciclos metodológicos:



Figura 5 – Ciclos metodológicos de intervenção

A observação indireta foi utilizada na recolha de dados de estrutura constantes do Projeto Educativo do Agrupamento, do Projeto Curricular de Turma e dos processos individuais dos dois alunos com PEA.

O decorrer do estágio englobou três espaços temporais distintos, que denominámos, respetivamente: antecipatório; intermédio e final.

O espaço antecipatório (conselho de turma, junho 2010) abarcou os preparativos elaborados no final do ano letivo anterior (2009/2010) e os pressupostos a considerar para o início do oitavo ano de escolaridade. Englobou um trabalho de parceria com os pais, o conselho de turma, a unidade de ensino estruturado, a direção e a comunidade, objetivando estabelecer requisitos que considerámos fundamentais para o sucesso dos dois alunos com PEA, respeitando sempre uma perspetiva inclusiva, que passamos a enumerar:

Avaliar os resultados obtidos e o encaminhamento para o próximo ano, que incluiu:

- avaliar as medidas do programa educativo individual de cada aluno;
- manter a frequência das mesmas disciplinas na turma;
- manter o mesmo conselho de turma, incluindo a professora de apoio;
- manter, se possível, a mesma turma;
- elaborar os currículos das diferentes disciplinas com base no currículo comum;
- criar duas oficinas (cerâmica/carpintaria e *linhas e pontos*), orientadas pelos professores de educação visual (EDV) e educação tecnológica (ETL) da turma;
- manter a natação como atividade extracurricular;
- manter o trabalho de articulação com as técnicas de terapia da fala e terapia ocupacional;
- manter, no currículo, áreas específicas para o desenvolvimento da autonomia pessoal e social.

Decisões da direção (junho 2010)

- Manter o mesmo conselho de turma (professores) – foram escolhidos professores para o 7º ano, tendo em conta o seu perfil e experiência, enquanto docentes, acrescido à vantagem de já conhecerem os alunos, e vice-versa. Estes docentes, no decurso do ano 2009/2010, fizeram formação sobre as PEA.
- Escolher o horário da turma, de forma a concentrar o horário no período da manhã (facilitador da concentração), permitindo espaços para a frequência de atividades extra letivas;
- Implementar as oficinas sugeridas em reunião do conselho de turma, para as quais foi necessário a atribuição de uma bolsa de horas aos professores envolvidos;
- Atribuir, no horário dos professores, duas horas semanais para trabalho de articulação curricular;
- Manter os protocolos com a piscina da comunidade, permitindo a prática de natação;
- Estabelecer protocolos com a junta de freguesia, a fim de custear a prática da natação;
- Privilegiar a continuidade dos professores de educação especial pertencentes à UEEA e das terapeutas;
- Coordenar, com a UEEA, a continuidade de formação, no âmbito das NEE, principalmente das PEA, para toda a comunidade educativa;
- Contactar com instituições da comunidade: club de natação; Junta de Freguesia; Câmara Municipal;
- Estabelecer protocolos com o Centro de Recursos da área.

Como constrangimentos, tivemos a impossibilidade de manter a mesma turma, porque a escola reduziu de cinco turmas de sétimo ano para três turmas do oitavo ano. Este facto tem a ver com a dinâmica de transferências para as escolas secundárias circundantes. Esta deslocação de alunos é provocada a pedido dos próprios estudantes, por considerarem mais aliciantes os ambientes das escolas secundárias e pelos encarregados de educação que pretendem que os filhos se ambientem ao ritmo e espaço das escolas que futuramente irão

frequentar. Assim, ao grupo turma que se manteve na escola, juntou-se um grupo oriundo de outras turmas.

A direção apenas conseguiu atribuir duas horas no horário dos professores da UEEA, para trabalho de articulação curricular. O facto de existirem no agrupamento muitos docentes sem redução da componente letiva, inviabilizou a atribuição de horas aos professores da turma, para trabalho de articulação curricular, uma vez que a bolsa de horas disponíveis foi insuficiente.

O segundo momento – intermédio - abrangeu a implementação de diretivas propostas pelo grupo de docentes para planificar a ação, baseadas em práticas pedagógicas e estratégias inclusivas, e a sua implementação em sala de aula.

Assim, e beneficiando de uma relação de trabalho, já com alguns anos, com os docentes do conselho de turma, foi relativamente fácil organizar o trabalho a realizar. Reunimos o conselho de turma seis vezes durante o ano; realizaram-se três reuniões no primeiro período, duas no segundo e uma no terceiro.

Na primeira reunião, deliberámos as prioridades a implementar com a turma, especialmente com os dois alunos com PEA. Após a análise do encaminhamento decidido no final do ano letivo anterior, estabelecemos a forma de trabalhar colaborativamente, sempre numa perspetiva inclusiva, bem como a implementação de práticas pedagógicas que a promovessem.

Para além das reuniões formais, atrás referidas, o trabalho colaborativo entre os docentes foi conseguido, sobretudo, em reuniões informais, marcadas de acordo com as necessidades e possibilidades de cada docente. Muitas vezes, só foi possível promover encontros de pares (professor de apoio e professor de uma disciplina), por incompatibilidade de horários. No entanto, as novas tecnologias trabalharam a nosso favor e muitos dos contactos foram efetuados via correio eletrónico.

As restantes reuniões formais pautaram-se pela avaliação dos resultados alcançados, adequação das medidas aplicadas e reorganização de formas de atuação.

Considerámos sempre incluir os alunos com PEA na turma, frequentando o maior número de disciplinas possível. Foi muito importante a adaptação colaborativa dos currículos das diferentes disciplinas, com base no currículo comum; a planificação de atividades para a diversidade; a promoção do trabalho de pares, entre alunos; a utilização da sala da UEEA como um centro de recursos para a turma, quer em espaços, quer em

material, na elaboração dos trabalhos de casa que exigiam apresentação de grupo; a inclusão do professor do apoio como um professor coadjuvante.

Aplicámos entrevistas semiestruturadas, baseadas num guião orientador, às duas mães dos alunos com PEA, individualmente, no dia 29 de Outubro de 2010. Procedemos de acordo com Pardal e Correia (1995): “ *o referencial de perguntas-guia deve ser suficientemente aberto e lançado à medida do desenrolar da conversa, não obrigatoriamente pela ordem estabelecida* ”. Estas entrevistas tiveram como objetivos: conhecer as perceções sobre a imagem e conhecimento que os pais têm da escola; perceber a competência das famílias na utilização dos recursos da comunidade; perceber as expectativas que as famílias albergam para o futuro dos seus filhos, em termos pessoais e profissionais.

Não pretendemos que a nossa análise qualitativa fosse objetivada, nem validada pela generalização, uma vez que a amostra reduzida não permitiu fazer generalizações.

Momento Final – Concluímos a parte prática deste estudo/estágio com a aplicação de questionários tipo Likert, com perguntas de escolha múltipla, num leque de cinco respostas, classificadas de 5 (a mais favorável – concordo plenamente) a 1 (a menos favorável - discordo totalmente). Estes foram ministrados aos professores do conselho de turma, no final do ano letivo, em 16 de junho de 2011.

Os questionários foram divididos em cinco blocos de questões referentes a cinco dimensões. Na primeira, obtivemos dados de identificação/informação sobre a idade dos docentes, sexo, a sua formação inicial, anos de serviço e anos de experiência com alunos com PEA.

Nos restantes blocos, recolhemos dados de opinião sobre quatro dimensões: cultura de escola; política da escola; práticas pedagógicas para alunos com PEA; estratégias pedagógicas para os alunos com PEA.

Para a análise dos resultados dos questionários recorremos à quantificação, através do estudo estatístico dos dados, utilizando o programa de cálculo, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 17.

A exigência de precisão que pretendíamos, conduziu-nos à necessidade de validar os questionários e as entrevistas, com a colaboração de três docentes, com grau de mestre e com experiência na área do autismo, que se manifestaram sobre a clareza, o rigor e a adequação das questões formuladas, o que permitiu a reformulação das mesmas.

Concluímos, também, a construção do portefólio com exemplos de algumas das estratégias utilizadas e atividades adaptadas para jovens com PEA.

O portefólio é um conjunto coerente de documentação que ajuda os professores a mostrarem o seu trabalho de forma lógica. As informações foram seleccionadas, refletidas e sistematicamente organizadas, para promoverem o desenvolvimento profissional. O portefólio contém materiais dos próprios docentes, de outros profissionais e os produtos de ensino. A utilização de portefólios promove a reflexão, a autoavaliação, a análise crítica e as práticas educativas de sucesso (Klenowski, 2005).

Podemos concluir que o uso de portefólio é uma estratégia qualitativa que se revelou adequada no nosso projeto.

Importa acrescentar que decidimos passar as entrevistas no início do estudo para atuar, na escola, de acordo com as expetativas dos pais. No que diz respeito aos questionários, foi determinado como relevante avaliar, no final do ano, as decisões tomadas relativamente às práticas e às estratégias seleccionadas pelos docentes ao longo do ano.

Como já referimos, o número reduzido de participantes e o facto de sermos parte integrante do estudo, foram condicionantes para a concretização de um resultado científico e validado pela generalização. No entanto, a validade da leitura compreensiva da realidade foi reforçada pelo cruzamento de informação de fontes diversas e com a utilização de métodos de recolha de dados mistos.

4.3 – Contextos e Sujeitos do estudo

4.3.1 – Caraterização do Contexto

A freguesia a que pertence a escola retratada no estudo, tem uma população de 12262 habitantes. Em 1991 a freguesia tinha 10930 habitantes, o que significa que, no espaço de uma década, a população residente aumentou significativamente.

A população jovem tem um peso significativo (32,2% da população residente tem idades inferiores a 25 anos). No polo oposto, apenas 10,7% da população tem idades superiores a 65 anos, enquanto 67,1% tem entre 25 e 64 anos.

Embora se verifique ainda a persistência de um número relativamente elevado de pessoas sem nenhum nível de ensino (10,6%) e com, apenas, o 1º ciclo do ensino básico (29,8%), constata-se, por outro lado, que 34,9% da população tem ensino secundário, médio ou superior, e que 23,5% está a frequentar o ensino.

O agrupamento de escolas onde decorreu o estudo pertence ao distrito de Aveiro. Este agrupamento é composto por quatro estabelecimentos de ensino, todos situados na mesma freguesia. Estão inscritos no Agrupamento 1132 alunos, distribuídos pelos quatro níveis de ensino, como mostra a tabela 3.

A sede é a escola básica do 2º e 3º ciclo (EB2,3).

Estabelecimentos de Ensino	Unidades educativas
Pré-escolar e 1º ciclo	4 Jardins de Infância
	3 Escolas Básicas do 1º ciclo
2º e 3º ciclo	1 Escola básica do 2º e 3º ciclo

Tabela 2 - Estabelecimentos de ensino do agrupamento e unidades educativas

Nível de Ensino	Número de alunos
Pré-escolar	103
1º Ciclo	433
2º Ciclo	387
3º Ciclo	209
Total de alunos	1132

Tabela 3 - Distribuição dos alunos

A EB2,3 onde decorreu todo o estudo, situa-se no centro da freguesia, junto a uma escola secundária. Acolhe alunos oriundos de toda a freguesia e de outras limítrofes.

Funcionam neste estabelecimento duas UEEA, que dão resposta aos alunos do 2.º e 3º Ciclos.

É constituída por cinco blocos (A, B, C, D e E) e instalações desportivas que incluem um pavilhão gimnodesportivo.

Todos os blocos abrem para uma galeria central coberta e estão rodeados por zonas ajardinadas.

O estudo decorreu numa turma do oitavo ano de escolaridade, constituída por quinze alunos (sete raparigas e oito rapazes), com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos. Três dos alunos já tinham sido retidos. Três alunos frequentam a disciplina de educação moral e religiosa. Cinquenta e oito por cento dos alunos têm com expectativa futura prosseguir estudos superiores, trinta por cento seguir cursos profissionais e três por cento não sabem.

4.3.2 – Caraterização dos Sujeitos do Estudo

De acordo com os objetivos do trabalho investigativo, foram considerados com sujeitos do estudo dois alunos, do 8º ano, com PE, as respetivas mães e nove professores pertencentes ao Conselho de Turma.

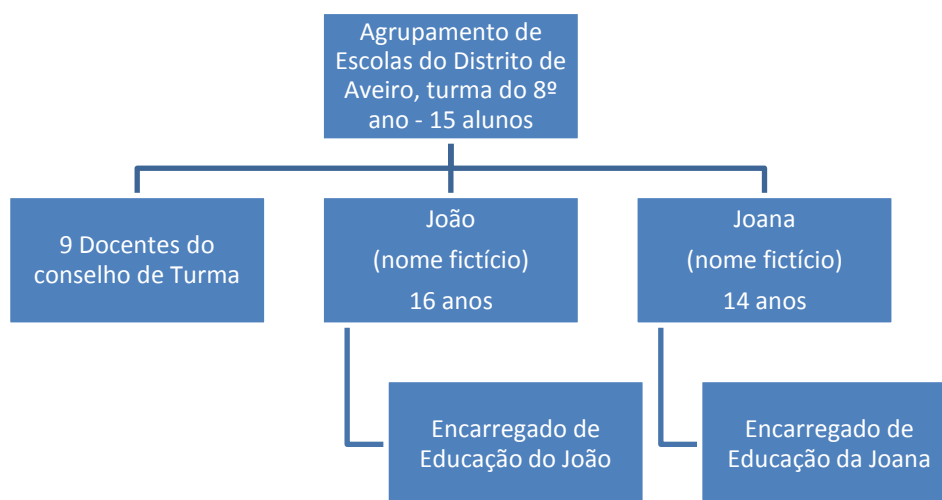


Figura 6 – Participantes no estudo

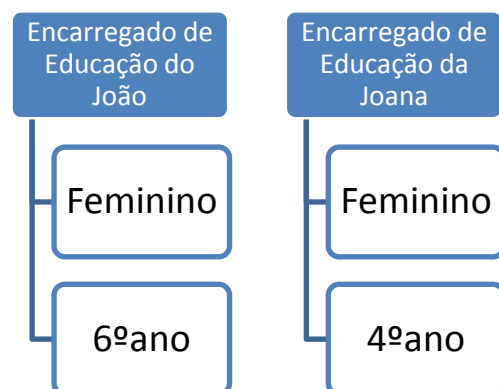


Figura 7 – Caraterização dos encarregados de educação (género, habilitações académicas)

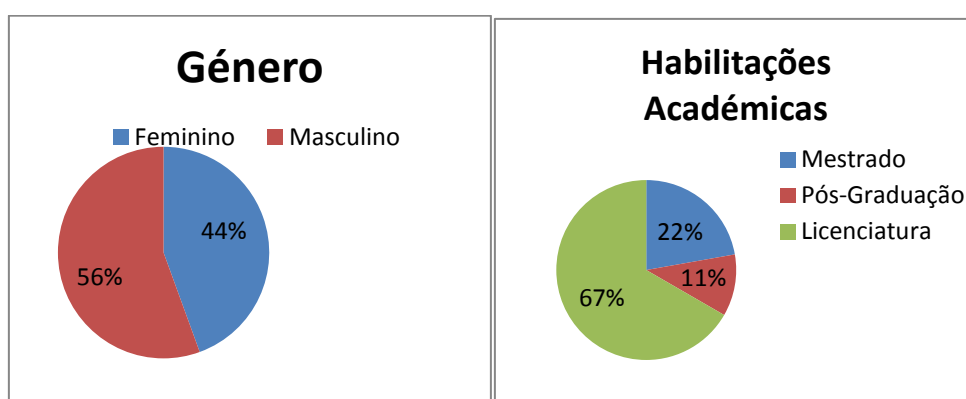


Figura 8 – Caraterização dos docentes (género e habilitações académicas)

Os alunos, objetos deste estudo, são dois jovens (um rapaz e uma rapariga) com PEA e défice cognitivo associado. Vamos identificá-los com os nomes fictícios de João e Joana, de forma a garantir a confidencialidade da sua identidade.

A Joana é uma jovem de 14 anos de idade, alegre, de olhos e cabelo castanho liso, elegante e de estatura mediana. É muito feminina, gosta que lhe façam penteados, de usar ganchos no cabelo e, especialmente, de carteiras. Adora vestir roupa nova, questionando sempre a opinião dos adultos sobre a mesma.

As suas atividades preferidas, escolares e extraescolares, são a natação, a educação física e as visitas de estudo. Em casa gosta de ver televisão.

Tem um diagnóstico clínico de perturbações do espectro do autismo, défice cognitivo e epilepsia associados. Toma Diplexil para controlar a epilepsia.

A aluna vive com a mãe, irmãos (1 irmã, 1 irmão), ambos estudantes, a avó e uma tia. Tem quatro irmãos.

A avó está reformada e não sabe ler. A mãe é operária numa fábrica de confeção e a tia trabalha numa pastelaria. Não tem contactos com o pai. A casa onde vivem pertence à avó. Não possuem automóvel.

A mãe colabora com a escola, revelando muito interesse no percurso da sua educanda.

Relativamente ao seu trajeto académico, a Joana esteve em casa até aos dois anos de idade. Em Janeiro de 1998, passou a usufruir de apoio domiciliário no âmbito da Intervenção Precoce. Foi encaminhada para a consulta de desenvolvimento do Hospital distrital e de seguida para a consulta de autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra, onde continua a ser seguida. No ano letivo 99/00 foi integrada no pré-escolar, onde beneficiou de apoio educativo. Teve um ano de adiamento da escolaridade. Em 2003/2004, foi matriculada no 1º ciclo e começou a usufruir de apoio na UEEA.

No ano letivo 2007/2008, transitou para o 5º ano de escolaridade, para a escola básica do 2º e 3º ciclo, e continuou a usufruir de apoio na UEEA.

Em 2008/2009, concluiu o 6ºano. Na turma frequentou as disciplinas: educação física; educação musical, educação visual e tecnológica e formação cívica. É uma aluna com currículo específico individual.

No que se refere à aprendizagem, a Joana identifica as cores (amarelo, verde e vermelho), mas necessita de sistematizar esta aprendizagem. Lê os nomes das pessoas do seu agregado familiar, dos seus colegas da unidade e de todos os adultos que se relacionam com ela. Lê, globalmente, palavras e frases previamente trabalhadas, sempre com letra de imprensa maiúscula.

Escreve o seu nome completo e os seus dados pessoais, com falhas. Escreve palavras e frases simples sem modelo, mas com algumas omissões. Continua a ter dificuldade na generalização da escrita.

Na área do cálculo faz contagens até 10, mas nem sempre associa o número à quantidade. A aluna regista data com modelo, números na calculadora e no telefone e conhece as moedas de 1 e 2 euros e as notas de 5 e 10 euros. Associa os dias da semana a acontecimentos específicos, com alguma dificuldade.

Em ambiente calmo, já inicia, executa e conclui uma atividade simples com indicação verbal. Ainda tem dificuldade em concentrar a atenção numa tarefa simples, sem a supervisão do adulto.

Relativamente à sua rotina diária, consulta o seu horário e inicia sozinha o trabalho, mas solicita apoio para o executar e passar à tarefa seguinte.

A nível do comportamento, a aluna ainda repete as frases e sons que ouve, por vezes em tom elevado e dificilmente muda de atitude quando chamada à atenção.

Na comunicação compreende regras e ordens muito simples. Nas questões, previamente, trabalhadas recorre com menos frequência à ecolalia para responder. Nomeia alimentos, ações, alguns sentimentos e objetos do seu quotidiano. Expressa alguns desejos (quero lanchar, quero ir à piscina...). Com apoio visual, constrói e produz frases simples oralmente. Continua a manifestar dificuldade na concordância do artigo em género e em número.

Nas deslocações pela escola, não identifica o bloco nem a sala onde deve dirigir-se (no meio da confusão, a aluna acompanha o grupo mais próximo e, algumas vezes, dirige-se para uma sala que não é a sua). Quando não reconhece os colegas, anda no bloco de um lado para o outro, não se dirige às funcionárias para pedir ajuda, nem responde às questões que lhe são colocadas, pelas mesmas. No exterior necessita de supervisão.

A Joana tem dificuldade em pedir para utilizar a casa de banho de forma atempada. Nos cuidados relacionados com a sua higiene ainda necessita da indicação do adulto para efetuar as ações necessárias em tempo útil.

Na área do vestuário, precisa de indicação e, pontualmente, ajuda física para realizar algumas ações. Quando o calçado tem atacadores, já efetua alguns movimentos para dar o laço.

Dobra a roupa, com indicação verbal. Continua a necessitar de reforço para executar a tarefa mais rapidamente.

A aluna, nas atividades relacionadas com a vida doméstica, colabora com os adultos em todas as tarefas propostas: limpar mesas, cadeiras, vidros, chão e dobrar, pendurar e apanhar roupa, passar a ferro pequenas peças e executar pequenas tarefas culinárias. Necessita de ajuda para ir buscar o material necessário e aplicar os detergentes. São necessárias indicações verbais para realizar e concluir o trabalho.

Com os adultos e os pares a Joana utiliza as formas convencionais de saudação em resposta às mesmas. Ajuda o adulto em tarefas simples e procura-o para contar factos do seu dia-a-dia. (o que comeu ao almoço, onde foi...).

Na turma permanece sentada e, em ambiente calmo, fala baixo quando realiza as atividades. Respeita os espaços, os materiais dos colegas e procura-os para mostrar o seu trabalho. No intervalo continua a preferir ficar junto dos pares e adultos da unidade de ensino estruturado.

Beneficia de apoio no âmbito da UEEA que lhe proporciona um modelo de ensino estruturado e a aplicação e desenvolvimento de metodologias de intervenção interdisciplinares. O apoio das Assistentes Operacionais (AOP) da unidade é muito importante na intervenção e supervisão das atividades relacionadas com a autonomia e vida doméstica. Beneficia de apoio, em âmbito escolar, de terapia da fala e terapia ocupacional.

Na turma frequenta as disciplinas de educação física; educação visual (EDV), educação tecnológica (ETL), oficina de artes (OFA), Área de projeto (APR), Oficina de Teatro (OT) e Formação Cívica (FCV).

Na UEEA frequenta a oficina de atividades rítmicas e expressivas, a oficina de tecnologias de informação e comunicação (TIC), a oficina de cerâmica/ tecelagem e a Oficina de linhas e pontos.

O João é um jovem de 16 anos de idade de olhos verdes e cabelo castanho, magro e de baixa estatura.

As suas atividades preferidas, escolares e extraescolares, são a língua portuguesa, inglês, computador e saídas (visitas de estudo...). Em casa, vê muita televisão e joga computador. Quando questionado sobre as suas preferências profissionais ou de futuro, refere sempre que gostava de ficar em casa, com a mãe a ver televisão e jogar computador.

Sempre que lhe alteram a rotina fica muito ansioso, mesmo em casa, se aparecem visitas inesperadas ou fazem alguma tarefa ou atividades fora do habitual, fica agitado.

Tem um diagnóstico clínico de PEA e défice cognitivo associado.

O aluno vive com a mãe e um irmão. O pai é emigrante e está ligado à área da construção, a mãe é doméstica. O irmão é formado e trabalha numa escola. Vivem numa moradia própria, têm carro, mas a mãe não conduz.

A mãe é muito interessada e empenhada em todos os assuntos relacionados com a escola. Partilha informações e pede ajuda no esclarecimento de dúvidas relativas ao dia-a-dia do seu filho.

Relativamente ao seu percurso escolar, o João frequentou o jardim-de-infância. Concluiu o 1º ciclo no ano letivo 2006/2007, numa escola na área da residência. Estudou nesta escola durante 6 anos. Beneficiou sempre de apoio de educação especial. Teve como encaminhamento não só a medida de regime educativo especial, currículo alternativo (Dec. Lei 319/91- art.º 11- alínea i), mas também a sua integração na UEEA, fora da sua área de residência.

No ano letivo 2009/2010, concluiu o 7º ano e beneficiou da medida educativa: currículo específico individual. Na turma frequentou as disciplinas: língua portuguesa (LPO); área de projecto (APR); ciências naturais (CNA); educação física (EDF) (horário reduzido); inglês (ING); educação tecnológica (ETL) e oficina de artes (OFA), educação visual (EDV), geografia (GGF), formação cívica (FCV) e TIC. Usufruiu de terapia da fala e terapia ocupacional em contexto escolar.

No que concerne à aprendizagem, o jovem, em ambiente calmo e organizado, dirige e concentra a atenção em tarefas simples por períodos de tempo mais alargados, mas continua a necessitar de reforço e da presença do adulto para as executar e terminar. É pouco persistente e em trabalhos mais complexos desencadeia comportamentos agitados. Em tarefa, continua pouco perseverante.

O aluno lê em voz alta, mantém um ritmo, velocidade e entoação adequados, mas necessita de ajuda na interpretação dos textos. Escreve com correção ortográfica, mas precisa de apoio na estruturação de pequenos textos e em responder a questionários. Aplica as convenções gramaticais, partindo de exemplos dados.

Na área do cálculo, o aluno identifica notas e moedas de euro em uso, consulta folhetos informativos sobre preços (exatos) de vários produtos e compara-os. Resolve situações problemáticas simples, só com ajuda. Faz compras e efetua pagamentos, mas tem dificuldade em conferir o troco. Consulta calendários, lê horas certas, mas necessita de apoio na consulta de horários.

Lê números inteiros e ordena-os por ordem crescente e decrescente. Tem dificuldade em calcular adições com transporte, subtrações e produtos simples. Continua relutante em aderir a atividades que envolvam operações e cálculo mental. Esta é a área que o aluno menos gosta e a sua participação tem que ser motivada e reforçada de forma constante pelo adulto.

Na comunicação, revela maior facilidade na compreensão de instruções e explicações simples para desempenhar uma atividade. Ainda precisa de ajuda para seleccionar e reter, do que ouve, a informação necessária ao objetivo visado. O João fala de assuntos e faz pedidos apenas dentro da sua área de interesse, tem dificuldade em responder a questões quando interpelado, em contar factos do seu quotidiano e em iniciar e manter uma conversa. Em situações variadas continua a introduzir frases desconexas e fora do contexto (ecolália retardada).

O aluno mantém um comportamento oscilante. Em alguns momentos é cumpridor e mostra-se colaborante com o adulto, em outros tem dificuldade em permanecer sentado, em falar baixo e em cumprir as tarefas propostas.

Desloca-se, autonomamente, pela escola. No entanto, o barulho da campainha é muito perturbador e desencadeia alguns comportamentos de stress (mão nos ouvidos; gritos agudos e/ou mão nos ouvidos acompanhado por gritos agudos simultaneamente). O congestionamento na entrada para os blocos provoca comportamentos de medo (corre na direção oposta; grita muito alto; levanta as mãos em gestos defensivos). Identifica o bloco e a sala para onde deve dirigir-se, depois de consultar o seu horário diário.

É autónomo nas áreas do vestuário, alimentação e higiene apesar de detestar lavar os dentes.

Relativamente à realização de trabalhos domésticos, colabora com membros da família e da escola em pequenas tarefas. Com ajuda e exemplificação do adulto limpa mesas, cadeiras e vidros, varre o chão e passa a esfregona.

No relacionamento com os adultos utiliza, pontualmente, as formas convencionais de cortesia, mas nem sempre cumpre regras ou muda a sua reação quando interpelado.

Na turma e nos intervalos já procura a companhia de alguns dos seus colegas, mas continua a revelar dificuldade em adequar a interação com os seus pares e adultos.

Em contexto escolar o apoio das AOP da é muito importante na colaboração e supervisão das atividades relacionadas com a autonomia e vida doméstica.

A intervenção da consulta do autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra ao nível do diagnóstico, orientação e acompanhamento, junto do aluno tem sido um recurso de importância fundamental.

Na turma, o João frequenta as disciplinas de língua portuguesa; área de projecto; ciências naturais; educação física; inglês; educação tecnológica e oficina de artes, educação visual, geografia, formação cívica e oficina de teatro.

Em contexto de unidade frequenta as oficinas de: TIC e de atividades rítmicas e expressivas.

No âmbito do seu plano individual de transição (PIT) frequenta as oficinas expressões (cerâmica) e área da vida doméstica (limpeza e culinária).

Os horários fazem a síntese da carga e da distribuição horária das atividades desenvolvidas pelos alunos, como podemos observar nas tabelas 4 e 5.

Início	Fim	2ªFeira	S	3ªFeira	S	4ªFeira	S	5ªFeira	S	6ªFeira	S
8.25	9.10	Unidade	E3	Unidade		Oficina de Cerâmica/tecelagem	E2	Unidade	E3	EDF	Pa v
9.10	9.55	Oficina Atividades Rítmicas e Expressivas	GIN	Oficina de Cerâmica/tecelagem	E2	BOCCIA	GIN	Oficina Pontos e Linhas	E2	EDF	Pa v
10.15	11.00	BOCCIA	GIN	Oficina TIC	E2	Unidade/Limpeza	E3	Unidade	E3	T.Ocupacional	E2
11.00	11.45	APR	E6	Unidade/Limpeza	E3	Unidade	E3	Unidade	E3	Unidade	E3
11.55	12.40	Unidade/Limpeza	E3	Unidade	E3	Unidade	E3	T. Fala	C20	Unidade	E3
12.40	13.25	ALMOÇO		ALMOÇO		ALMOÇO		ALMOÇO		ALMOÇO	
13.30	14.15	Lazer	E2	T.Ocupacional	E2	Lazer	E2	Lazer	E3	Lazer	E2
14.15	15.00	Natação	-	FCV	C12	Unidade/Culinária	E3	OT	C9	Natação	-
15.10	15.55	Natação	-	EDV	C12	Unidade/Culinária	E3	ETL / OFA	E5 / C9	Natação	-
15.55	16.40	Natação	-	EDV	C12	Unidade/Culinária	E3	ETL / OFA	E5 / C9	Natação	-

Tabela 4 – Horário da Joana

Início	Fim	2ªFeira	S	3ªFeira	S	4ªFeira	S	5ªFeira	S	6ªFeira	S
8.25	9.10										
9.10	9.55	ING	C9	LPO	C17	BOCCIA	GIN	T.Fala/PI T limpeza	C20 E3	EDF	PA V
10.15	11.00	APR	E6	Oficina TIC	E2	CNA	E4	Unidade	E3	GGF	C23
11.00	11.45	Oficina de cerâmica	E2	Unidade/PI T limpeza	E3	CNA	E4	Unidade	E3	GGF	C23
11.55	12.40	Unidade	E3	GGF	C23	Oficina Expressão rítmica e motora	GIN	ING	C18	LPO	B1
12.40	13.25	EDF	GIN	ALMOÇO		ALMOÇO		ALMOÇO		LPO	B1
13.30	14.15	ALMOÇO		AP / ING	B15	T.Ocupacional	E2	Lazer	E2	ALMOÇO	
14.15	15.00	Lazer	E3	FCV	C12	Unidade/Culinária	E3	OT	C9		
15.10	15.55	Unidade/PI T Preparação dos lanches	E3	EDV	C12	Unidade/Culinária	E3	ETL / OFA	E5 / C9		
15.55	16.40	Unidade/PI T	E3	EDV	C12	Unidade/Culinária	E3	ETL / OFA	E5 / C9		

Tabela 5 – Horário do João

4.3.3 – Práticas/estratégias de intervenção para a inclusão dos alunos em Estudo

Este ponto servirá para explicar o trabalho colaborativo desenvolvido ao longo do ano pelos professores da turma, da unidade e pelos pais. Consideramos que esta breve síntese enquadrará as respostas dos participantes nas entrevistas e nos questionários.

De forma a responder às questões investigativas, decidimos incluir exemplos de práticas e estratégias que os docentes e família consideraram eficazes.

Assim, selecionámos um conjunto de estratégias, que aplicámos e avaliámos como positivas na intervenção com os dois alunos com perturbações do espectro do autismo. Estes materiais, constantes no portefólio de aprendizagem, resultam das dinâmicas de reflexão/avaliação, entre todos os intervenientes, sobre as práticas e estratégias utilizadas, com os alunos do estudo e tiveram como objetivo a criação de respostas inclusivas.

Destacámos os seguintes temas: ambientes da escola do 3º ciclo; estratégias de organização pessoal; colaboração com a família; aprendizagem com os pares; comunicação; Programa Educativo Individual (PEI) / intervenção áreas académicas e áreas específicas – adaptação de currículos, construção de material e formação da comunidade educativa.

Este trabalho só foi possível com a articulação e colaboração entre escola/ UEEA e famílias.

Ambientes da escola do 3º CEB - Alguns estudantes com PEA têm dificuldade em lidar com os períodos de mudança da sala de aula, blocos, balneários cantina e intervalos. As pressões sociais exercidas sobre estes jovens, o ruído presente nos espaços e as constantes mudanças de sala e de blocos revelam-se, muitas vezes, assustadoras e causadoras de stress.

No início do ano letivo, foram observadas e planeadas estratégias de intervenção nas deslocações pelos blocos e meio envolvente, entre as professoras da unidade, professores da turma e assistentes operacionais. Esta atuação teve em linha de conta que as mudanças dos contextos referidos implicam ambientes pouco estruturados e com intensa interação social.

“ Não posso deixar de realçar como é importante que as escolas secundárias reconheçam que estes períodos do dia escolar são potencialmente os mais destrutivos para os alunos com PEA ”. (Sally Hewitt, 2008)

Deslocações pelos Blocos – Baseadas na observação, elaborámos, conjuntamente, um levantamento dos problemas nas deslocações pelo contexto escolar e combinámos a implementação de estratégias para os mesmos.

Relativamente ao barulho da campainha e entrada nos blocos, decidimos que o João entra e sai da sala de aula, dois minutos antes do toque. Esta estratégia foi combinada com os docentes do regular, da unidade e funcionárias, evitando os momentos de confusão dentro do bloco.

A Joana vai acompanhada de um cartão de comunicação com a identificação da aula. Este cartão ajuda-a a responder às solicitações das funcionárias e aumenta-lhe a autonomia nas deslocações. Estes planos de ação resultaram da avaliação das estratégias utilizadas e a sua implementação foi feita de forma gradual: com companhia do adulto; com indicação verbal e finalmente de forma autónoma.

As frases foram trabalhadas previamente e as siglas das disciplinas são as que a escola utiliza nos horários e que a aluna já reconhece.




 EU	 VOU	A	 EDF	PAVILHÃO
---	--	---	--	----------

Figura 9 – Exemplo de frase que acompanha a aluna nas deslocações em contexto escola

Bar - A mesma estratégia implementada para as deslocações no bloco foi utilizada para frequentar o bar. O João vai ao bar, dois minutos antes do toque, evitando a confusão da hora do intervalo. Assim, quando chegam os restantes alunos, já o João pediu o que pretendia e está sentado numa mesa a comer. Voltamos a relembrar que estas atividades tiveram uma sequência progressiva: utilizar o bar fora das horas do intervalo; utilizar o bar na hora do intervalo (chegando dois minutos antes) com companhia do

adulto; utilizar o bar (chegando dois minutos antes) sem companhia do adulto e para finalmente chegar a frequentá-lo de forma autónoma.

Relativamente à Joana vai acompanhada de um cartão de comunicação com a identificação do pedido que vai fazer. Este cartão ajuda-a a responder às solicitações das funcionárias e aumenta-lhe a autonomia na frequência do bar dos alunos. A implementação, desta estratégia, foi sempre gradual: com companhia do adulto; com indicação verbal e finalmente de forma autónoma. As frases foram trabalhadas, previamente, no contexto da unidade.






 EU QUERO	 PÃO COM QUEIJO			
 EU QUERO	 PÃO COM MANTEIGA			
 EU QUERO	 SUMO			
 EU QUERO	 PÃO	COM	 QUEIJO	 POR FAVOR.
 EU QUERO	 PÃO	COM	 MANTEIGA	 POR FAVOR.
 EU QUERO	 PÃO	COM	 FIAMBRE	 POR FAVOR.
 EU QUERO	1 UM	 PACOTE DE SUMO		 POR FAVOR.

Figura 10 – Exemplos de frases que acompanham a aluna na frequência do bar

Salas de aula – Relativamente à sala de aula, os professores devem ter alguns cuidados, como por exemplo: sentarem os alunos na fila da frente, longe das janelas para diminuir possíveis causas de distração; eleger um colega da turma como um tutor, utilizar uma linguagem clara e objetiva; privilegiar a informação visual.

Estratégias de organização pessoal - horários visuais - Os horários visuais são uma ferramenta que permite, aos alunos com perturbações do espectro do autismo, uma visão de conjunto das atividades diárias, facilmente interpretada e que os ajuda a ordenar e estruturar o seu dia na escola. Aumentam a sua compreensão do conceito de tempo preparando-os para o que acontecerá a seguir. A sequenciação das atividades permite-lhes satisfazer a necessidade de uma rotina e diminuir a ansiedade que as mudanças poderão causar.

“ Da mesma forma que proporcionam aos estudantes uma sensação de estrutura, os horários visuais são, igualmente, excelentes instrumentos ao dispor dos profissionais, que podem, com eles, avisar com antecedência e preparar os alunos para alterações súbitas das rotinas. ” (Sally Hewitt, 2008)

Podemos concluir que os horários contribuem, significativamente, para a promoção da independência, para a participação nas atividades da escola e para o sucesso dos alunos com PEA. Por outro lado diminuem a dependência do professor e os problemas comportamentais. No entanto, não deveremos esquecer que esta ferramenta terá que ser adequada às capacidades de cada aluno e, como tal, personalizada até conseguirem usar o horário da turma.

Para exemplificar o carácter individual do horário, apresentamos modelos de horários utilizados sequencialmente de acordo com a evolução das aprendizagens dos alunos em estudo.

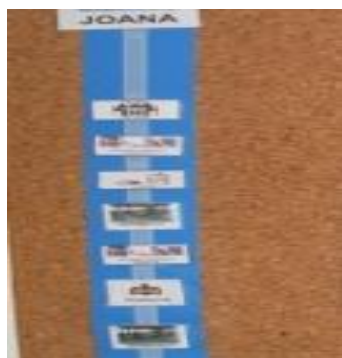


Figura 11 – Horário de parede

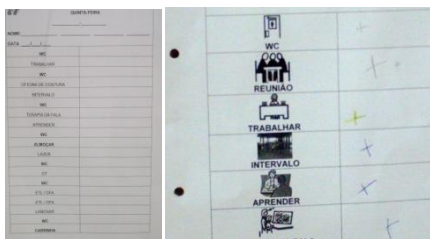


Figura 12 – Horário para preencher

Início	Fim	2ªFeira	S	3ªFeira	S	4ªFeira	S	5ªFeira	S	6ªFeira	S
8.25	9.10										
9.10	9.55	ING	C9	LPO	C17	BOCCIA	GIN	T.Fala/PIT limpeza	C20 E3	EDF	PAV
10.15	11.00	APR	E6	Oficina TIC	E2	CNA	E4	Unidade	E3	GGF	C23
11.00	11.45	Oficina de cerâmica	E2	Unidade/PIT limpeza	E3	CNA	E4	Unidade	E3	GGF	C23
11.55	12.40	Unidade	E3	GGF	C23	Oficina Expressão rítmica e motora	GIN	ING	C18	LPO	B1
12.40	13.25	EDF	GIN	ALMOÇO		ALMOÇO		ALMOÇO		LPO	B1
13.30	14.15	ALMOÇO		AP / ING	B15	T.Ocupacional	E2	Lazer	E2	ALMOÇO	
14.15	15.00	Lazer	E3	FCV	C12	Unidade/Culinária	E3	OT	C9		
15.10	15.55	Unidade/PIT Preparação dos lanches	E3	EDV	C12	Unidade/Culinária	E3	ETL / OFA	E5 / C9		
15.55	16.40	Unidade/PIT	E3	EDV	C12	Unidade/Culinária	E3	ETL / OFA	E5 / C9		

Figura 13 – Horário para consultar

Planos de trabalho - Como referimos, a sequenciação das atividades permite aos alunos satisfazer a necessidade de uma rotina e diminuir a ansiedade que as mudanças lhes causam. Os planos de trabalho, tal como os horários, orientam a realização das tarefas e dão indicação do início e do fim da tarefa. Existem vários tipos de planos de trabalho que devem ser adaptados às capacidades dos alunos e aos contextos.



Figura 14 – Plano de trabalho de mesa - UEEA







PLANO DE TRABALHO		
DISCIPLINA: EDV 		
TAREFAS	CUMPRI	NÃO CUMPRI
 SENTAR		
 TRABALHAR EM SILÊNCIO		
 DESENHAR		
 RECORTAR		
 COLAR		
 PINTAR		

Figura 15 – Plano de trabalho - sala de aula

Tarefas	Cumpri	Não cumpri
Tirar a capa, o estojo e os livros da mochila		
Abrir a capa		
Escrever o sumário		
Ler os textos do manual da página 11		
Copiar os apontamentos do quadro.		
Fazer os exercícios do livro na página 12		
Arrumar os materiais na mochila		














Figura 16 – Plano de trabalho - sala de aula

Alterações da rotina - São notórias as dificuldades relativas à flexibilidade de pensamento e de comportamento. Estas dificuldades refletem-se em comportamentos estereotipados repetitivos e em insistência nas rotinas e rituais.

Devemos trabalhar as alterações das rotinas, previamente, e certificarmo-nos que os alunos perceberam a mensagem. Como a área visual é uma área forte podemos utilizá-la para passar informação: através de tabelas de comunicação ou se o aluno é leitor registar por escrito no caderno.

Quando surge um imprevisto os adultos devem manter-se calmos, falar com o aluno baixinho. Uma das situações mais frequentes nas escolas são as aulas de substituição, sempre que falta o professor da disciplina. Para minimizar as consequências desta alteração, relativamente aos alunos em estudo, combinámos com os docentes e funcionários, o aviso imediato da professora de apoio para que possa preparar o aluno, para esta mudança.

Assim, todas as saídas, visitas ou atividades na escola que impliquem variação do horário devem ser preparadas com antecipação.

 EU	 VOU	A	UM	 PASSEIO	DE	 AUTOCARRO.
 EU	 VOU	COM		A		 TURMA.
 EU	 LEVO		UM	 BONÉ.		
 EU	 LEVO		UM	 LANCHE.		









 EU	 LEVO		 ALMOÇO.			
 EU	 LEVO	 2€	 PARA COMPRAR	UM		 GELADO.

Figura 17 – Alteração de horário - preparação de uma visita de estudo

Colaboração com a família - É importante que os pais trabalhem com os filhos em casa, dando continuidade ao trabalho da escola. Sempre que possível, devem participar nas atividades de forma a visualizarem o modelo de intervenção. Quando não é exequível, os professores devem dar formação aos pais, explicando as formas de agir e as metodologias a seguir. É importante que a comunicação escola/família seja próxima e atualizada. Uma das estratégias comunicativas que selecionámos foi a criação de um caderno de comunicação entre a casa e a escola, que os alunos transportam nas mochilas, onde todos os intervenientes registam as novidades e os acontecimentos que consideram relevantes. Os docentes e a família devem ter a preocupação de o consultar, diariamente, no início e final de cada dia de escola.



Figura 18 – Caderno de comunicação

As aprendizagens nas áreas da autonomia pessoal e social devem ser implementadas em casa e na escola para facilitar a sua generalização. Seguidamente, mostramos alguns materiais utilizados nos dois contextos citados.

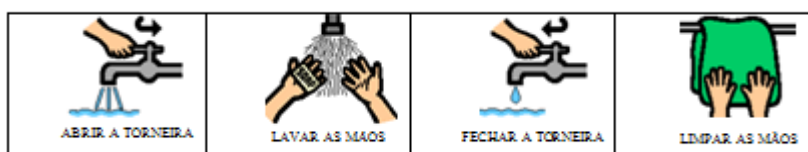


Figura 19 – Etapas para lavar as mãos

Tomar banho – Lavar o cabelo	
1. Molhar o cabelo	
2. Dosear o champô	
3. Colocar o champô no cabelo	
4. Esfregar o cabelo (à frente, dos lados, em cima e atrás)	
5. Tirar a espuma do cabelo	
6. Desligar a água	

Figura 20 – Etapas para lavar a cabeça

Manhã - Lavar os dentes 			
Nome do Aluno		Cumpri	Não Cumpri
1-Colocar a pasta na escova			
2-Escovar os dentes do lado direito (10 vezes)			
3-Escovar os dentes do lado esquerdo (10 vezes)			
4-Escovar os dentes da frente (10 vezes)			

Figura 21 – Etapas para lavar os dentes

Aprendizagem com os pares - A interação social é uma das áreas fracas dos jovens com PEA. Os alunos em estudo têm alguma dificuldade para manter o contacto visual, perceber os sentimentos e as reações dos outros e apresentam poucas intenções comunicativas.

As histórias sociais, que explicam como devem interagir em situações específicas são muito úteis. A participação em jogos que ensinem os alunos a intervir na sua vez, a dar a vez aos outros, a aguardar, a ouvir, a cumprir regras e a sentar-se em silêncio são fundamentais para promover a interação social com os pares.

A utilização de atividades para as quais os alunos se sentem motivados é um ótimo ponto de partida. Como exemplo disso vamos relatar um projeto de sala de aula, em linhas muito gerais, e mostrar os resultados do mesmo.

Os alunos têm no seu currículo a área da culinária e gostam de atividades relacionadas com a cozinha. Assim, foi lançada à turma a proposta de elaborar um livro de cozinha, adaptado para pessoas com poucas competências de leitura. O projeto foi comum às disciplinas de formação cívica, área de projeto, tecnologias da informação e comunicação e à unidade de ensino estruturado. Os alunos com PEA mostraram à turma o que se pretendia, utilizando receitas já construídas por eles na unidade de ensino estruturado. Organizaram-se grupos de pares, estabeleceram-se as regras, definiram-se metodologias, selecionaram-se receitas simples e iniciaram-se os trabalhos. Este projeto teve a duração de dois meses. Durante esse período de tempo, a interação com os pares foi mais favorecida, os grupos reuniam nos tempos livres e utilizavam, frequentemente os recursos da unidade para a construção do material. Um exemplo desta atividade encontra-se explanado na figura 22.

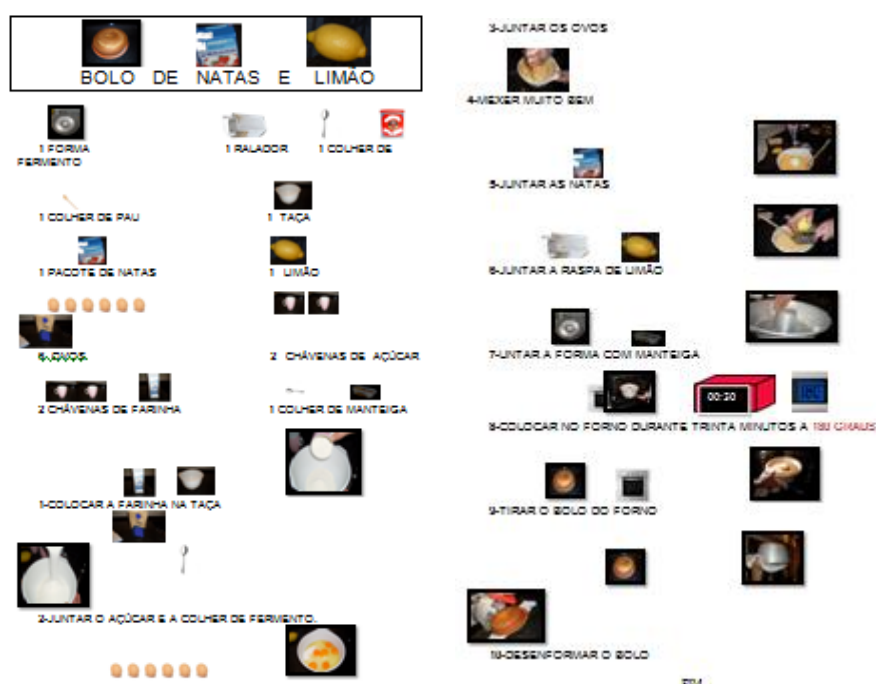


Figura 22 – Receita de um bolo

A área da comunicação é uma das áreas fracas dos alunos com PEA. Como compreendem o discurso de uma forma literal, os professores devem evitar a utilização de expressões de ironia (ex. - Trabalhaste muito! – quando pretendem dizer que o aluno trabalhou pouco. A mensagem que o aluno recebe é que de facto trabalhou muito – compreensão literal do discurso). Para promover esta área devemos utilizar sistemas aumentativos de comunicação. Assim seleccionámos as estratégias:

- Usar suporte visual;



Figura 23 – Imagem

- Promover o contacto visual – chamar o aluno pelo nome; virar a cara do jovem para a nossa direção e utilizar materiais apelativos;
- Utilizar frases, com suporte visual, para ajudar a sua estruturação;



Figura 24 – Frases estruturadas

- Construir um caderno de comunicação aumentativa com os alunos – com um conjunto de símbolos, organizados por nomes, adjetivos, verbos, pronomes, etc., de forma individual e facilmente manipuláveis que o jovem utiliza para formar frases e comunicar. Este material deve ser construído com o aluno e a família. Pode, ainda, ser usado para promover a leitura e a escrita.



Figura 25 – Caderno de comunicação aumentativa

Programa Educativo Individual (PEI) / intervenção – todos os alunos com necessidades educativas especiais devem ter um programa educativo individual dirigido especificamente às suas necessidades. Segundo o Decreto – lei nº 3/2008, nele devem constar a discriminação de conteúdos, os objetivos gerais e específicos a atingir, as estratégias, materiais e recursos humanos necessários. Desta forma, a construção do currículo individual foi antecedida pela avaliação de diagnóstico, onde se fez um levantamento de todas as competências e dificuldades dos alunos em estudo, de forma a traçar o perfil de funcionalidade dos respetivos jovens. No PEI e seus anexos - Currículo Específico Individual (CEI) e Plano Individual de Transição (PIT)) ficaram também inscritos os objetivos gerais e específicos que se pretendiam atingir e trabalhar, assim como as formas de avaliação utilizadas.

Relativamente, às disciplinas que os alunos frequentaram na turma, decidimos adaptar o currículo, tendo por base o currículo comum, e de acordo com as capacidades e necessidades dos jovens. Desta forma o trabalho realizado em sala de aula com estes alunos acompanha os temas tratados na turma.

As áreas específicas trabalhadas na unidade de ensino estruturado, com estes jovens, privilegiaram as áreas da autonomia pessoal e social. Para a maioria dos objetivos definidos foi feita a análise de tarefas, que como o nome indica consiste em dividir as aprendizagens nas etapas necessárias à sua concretização, introduzindo várias variáveis: com manipulação/sem manipulação; com modelo/sem modelo; com suporte visual/sem suporte visual; com ajuda/ sem ajuda. Para ilustrar a nossa prática, remetemos para as figuras (ver figuras 25, 26 e 27).

Currículo Específico Individual – Disciplina de Geografia						
Nome do Aluno: _____ T: _____ Ano _____						
Conteúdos	Competências a desenvolver	Objetivos	Estratégias	Avaliação		
				1º P	2º P	3º P
TEMA: O meio natural - Dinâmica de uma bacia hidrográfica - Riscos e catástrofes	- Localização - Conhecimento dos lugares - Comunicação em Geografia/ Língua Portuguesa	- Interpretar gráficos simples, com ajuda do adulto. - Interpretar gráficos simples, sem ajuda do adulto. - Identificar rios de Portugal, com a ajuda do adulto e com suporte visual de mapas. - Identificar rios de Portugal, sem a ajuda do adulto e com suporte visual de mapas. - Identificar alguns tipos de catástrofes de origem atmosférica (seca, inundação, furacão), com a ajuda do adulto e com suporte o visual de imagens. - Identificar alguns tipos de catástrofes de origem atmosférica (seca, inundação, furacão), sem a ajuda do adulto e com suporte o visual de imagens.	-Utilização de mapas. -Leitura prévia de informação no manual. -Supervisão e apoio do adulto. -Utilização de linguagem clara e objetiva no discurso oral. -Estruturação de tarefas. -Pesquisa na internet, sobre o tema. -Visionamento de filmes/PowerPoint. -Divisão de tarefas longas em tarefas curtas. -Elaboração de resumos em contexto da unidade			
Trabalho de articulação curricular dos professores ----- (docente da disciplina de GGF) e ----- (docente de Educação Especial) relativamente à definição do CEI (Currículo Específico Individual) para a disciplina de Geografia				Código de Avaliação NA – Não adquirido EA- Em aquisição A -Adquirido		

Figura 26 – Parte de um CEI para a disciplina de geografia

As áreas específicas são trabalhadas no contexto da unidade de ensino estruturado e nas oficinas. A definição dos objetivos foi criteriosa e cuidadosamente definida para evitar objetivos demasiado genéricos.

Dependendo da funcionalidade dos alunos, áreas como o português ou a matemática podem ser específicas. Seguidamente, apresentamos algumas programações como exemplo (figura 26 e 27).

Área específica – Leitura funcional						
Nome do Aluno: _____						
Conteúdos	Competências a desenvolver	Objetivos	Estratégias	Avaliação		
				1ºP	2ºP	3ºP
Leitura funcional	Autonomia na leitura	-Ler palavras relacionadas com o seu quotidiano, previamente trabalhadas. -Ler o nome de lojas, supermercados e serviços públicos existentes na sua localidade com suporte visual. -Ler o nome de lojas, supermercados e serviços públicos existentes na sua localidade sem suporte visual. -Ler palavras novas associadas a imagem. -Ler palavras novas sem a imagem associada. -Ler frases simples com suporte visual. -Ler frases simples sem suporte visual. -Ler textos simples com suporte visual. -Ler textos simples sem suporte visual.	-Utilizar o programa “Escrita com símbolos” e o SPC para promover a leitura. -Leitura de palavras em ambientes naturais (saídas). -Construção de um manual de leitura. -Atividades de treino de leitura. -Identificação de fotografias. -Identificação de imagens. -Leitura de frases simples com ajudas visuais (caderno de comunicação). -Utilização de livros, jornais e revistas. -Realização de fichas de trabalho.			
Trabalho de articulação curricular dos professores ----- da Unidade de Ensino Estruturado relativamente à definição do CEI (Currículo Específico Individual) para a área da leitura funcional				Código de Avaliação NA – Não adquirido EA- Em aquisição A -Adquirido		

Figura 27 – CEI para a área da leitura - área específica

Área específica – Vida Doméstica						
Nome do Aluno: _____						
Conteúdos	Competências a desenvolver	Objetivos	Estratégias	Avaliação		
				1º P	2º P	3º P
Vida Doméstica	Autonomia em tarefas domésticas.	Passar a esfregona -Ir ao local combinado buscar o balde e a esfregona com modelo do adulto. -Ir ao local combinado buscar o balde e a esfregona sem modelo do adulto. -Pôr água no balde até meio com modelo do adulto. -Pôr água no balde até meio sem modelo do adulto. -Colocar duas tampas de líquido detergente na água do balde, com modelo do adulto. -Colocar duas tampas de líquido detergente na água do balde, sem modelo do adulto. -Mergulhar a esfregona no balde com modelo do adulto. -Mergulhar a esfregona no balde sem modelo do adulto. -Colocar a esfregona no espremedor e torcer com modelo do adulto. -Colocar a esfregona no espremedor e torcer sem modelo do adulto. -Passar a esfregona no chão (movimentos circulares da esquerda para a direita) com modelo do adulto. -Passar a esfregona no chão (movimentos circulares da esquerda para a direita) sem modelo do adulto. -Repetir os passos as vezes necessárias.	Início por tarefas pequenas aumentando progressivamente a quantidade de trabalho. Explicar à Joana, mostrando como se faz (modelo do adulto). Falar calmamente, utilizando uma linguagem clara. Elogiar o trabalho realizado Realização e repetição das atividades			
Trabalho de articulação curricular dos professores ----- da Unidade de Ensino Estruturado relativamente à definição do CEI (Currículo Específico Individual) para a área da vida doméstica				Código de Avaliação NA – Não adquirido EA- Em aquisição A - Adquirido		

Figura 28 – Parte de um CEI para a área da vida doméstica - área específica

Construção/adaptação de material – Após a avaliação do perfil de funcionalidade dos alunos, passámos à etapa seguinte: adaptação e construção de materiais, não só dirigidos à intervenção mas, também, à avaliação dos resultados. É fundamental que cada material seja selecionado de forma a cumprir o objetivo (ver figuras 29, 30, 31, 32, 33, 34 e 35). É importante ter em conta que atendendo à sua idade cronológica e às suas especificidades na aprendizagem, a maioria dos materiais de compra não se ajustam às

necessidades destes alunos. Assim, a adaptação e construção de materiais deve ter em conta os interesses do jovem, o seu nível cognitivo e linguístico, a eficácia do ensino e fundamentalmente, a sua idade cronológica para evitar temas e imagens infantilizados que os afastem dos interesses dos seus pares.

Relativamente ao material de estudo foi construído com o aluno (ver figuras 36 e 37) no âmbito da UEEA, com as indicações dos professores das diferentes disciplinas. A adaptação de obras e textos passou pelo trabalho conjunto entre professores. As fichas de avaliação foram feitas, colaborativamente, com professores das disciplinas e os docentes da unidade. Tivemos o cuidado de utilizar, sempre que possível, as imagens dos testes aplicados aos alunos da turma (ver figuras 38 e 39).



Figura 29 – Materiais produzidos pelos alunos no âmbito das oficinas



Figura 30 – Noção de cor (Joana)



Figura 31 – Associar imagens (Joana)



Figura 32 – Associar a palavra à imagem (Joana)



Figura 33 – Construir palavras (Joana)



Figura 34 – Construir frases (Joana)



Figura 35 - Associar objetos à sua função (Joana)



Figura 36 – Noção de quantidade (Joana)



Figura 37 – Género (Joana)

Sucessão ecológica – alteração das espécies que compõem uma comunidade.



Ao longo do tempo, no terreno rochoso vão crescendo pequenas plantas.

As espécies pioneiras – aparecem primeiro

A comunidade climax – plantas maiores, até árvores de grande porte.



Recursos naturais não renováveis

Carvão

Petróleo

Gás natural

Ouro

Prata

Recursos naturais renováveis



Vento Sol Água

Figura 38 – Resumos de estudo para ciências naturais (João)

Resumo de Geografia

Agricultura

Agricultura: é uma atividade que retira do solo (terra) alimentos para consumo (legumes, fruta ...) e matéria-prima para a indústria (alimentos congelados, alimentos enlatados, fabrico de vestuário - algodão...).

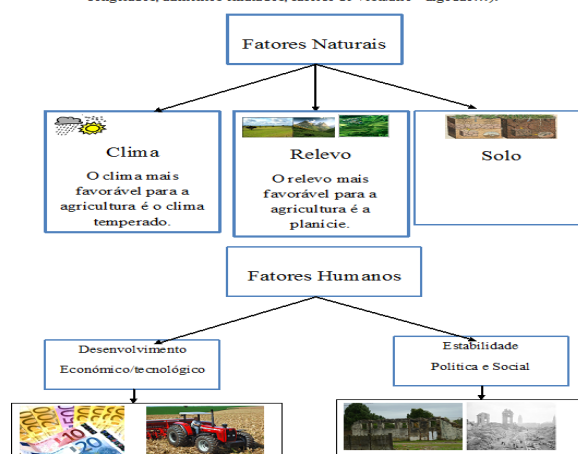


Figura 39 – Resumo para geografia (João)

Ficha de Avaliação da disciplina de Geografia 9º Ano
Modalidade: Prova Escrita **Duração: 45 minutos**

Nome _____ Nº _____ Turma _____ Data _____

Localização _____
Conhecimento dos lugares _____
Comunicação em Geografia/Língua portuguesa _____
Dinamismo das interações entre espaços _____
Professor _____ Enc. de Educ. _____

Observa o planisfério que representa a repartição da população.



1- Com ajuda do planisfério, refina uma área densamente povoada do planeta.



2- Selecciona a opção correta:

2.1. Um dos fatores regulativos à fixação da população na Gronelândia é...

- ☐ a) existência de florestas densas.
- ☐ a) rigidez do subsolo.
- ☐ a) persistência de temperaturas reduzidas ao longo do ano.

2.2 – O ciência responsável pelo estudo da população é a...

- ☐ Meteorologia.
- ☐ Economia.
- ☐ Demografia.

Lê as seguintes testemunhas relativas a migrações ou movimentos populacionais.

Testemunho 1

"Eu tinha um emprego precário e ganhava um salário baixo, na terra que me viu nascer e crescer, Elvas. Por isso, fiz as malas e parti para a Suíça, onde agora ganho mais dinheiro e os meus filhos têm mais oportunidades de emprego."

António Gomes

Testemunho 2

"Vivo no Porto mas estudo na Universidade de Coimbra. Todas as segundas-feiras parto de trem cedo para Coimbra e regresso a casa na sexta-feira."

João Pinto

Testemunho 3

"Eu e a minha família vivíamos em Moçambique, mas as inundações destruíram a nossa casa e tudo o que tínhamos. Fomos acolhidos por familiares que vivem cá, em Portugal."

Jana Santos

Figura 40 – Teste de avaliação de geografia (João)

Ficha de Avaliação de Matemática
 Nome: _____

1-Conta de 2 em 2.

0 2 4 6 8 10 12 14 16 18 20




2- Calcula.

$34 + 45 =$ _____	$32 + 29 =$ _____	$98 + 56 =$ _____
$22 \times 2 =$ _____	$51 \times 2 =$ _____	$72 \times 2 =$ _____

3-Assinala com verdadeiro (V) ou falso (F).

O dobro de 2 é 4.	V
O dobro de 5 é 12.	F
O dobro de 6 é 12.	V
O dobro de 9 é 18.	F

1. Repara na posição dos ponteiros e diz que horas são em cada relógio.

		
São _____	São _____	São _____

2- Consulta o horário e responde às questões.

Igreja	Aveiro (galitos)	Aveiro (estação)
06h30	06h40	06h45
07h25	07h30	07h35
07h45	07h55	08h00
08h05	08h15	08h20
-	-	08h20

2.1 - Para chegares à escola às 8 horas e 25 minutos deves apertar o autocarro que sai da Igreja às _____

2.2 - A que horas chegas a Aveiro (estação)? _____

3- Consulta o calendário e responde às questões.

Março de 2010






SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	DOMINGO
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				






3.1- Em que dia da semana começou o mês de Março? _____

3.2- Em que dia da semana termina o mês de Março? _____

3.3 - As aulas terminam no dia 25 de Março. É uma _____

4-Vamos às compras!

				
---	---	---	---	---

						Gastou
João	X		X			
Vitor		X		X	X	
Diogo		X		X		

Utiliza a ajuda de calculadora

João _____ + _____ + _____ = _____

Vitor _____ + _____ + _____ = _____

Diogo _____ + _____ + _____ = _____

5.1 - Quem gastou mais dinheiro? _____

Figura 41 – Teste de avaliação da área do cálculo (João)

Conclusão - Para concluir este ponto resta lembrar que todos estes produtos, estratégias e práticas foram elaborados para os alunos em estudo e foram fundamentados na formação, que todos os intervenientes fizeram no âmbito das perturbações do espectro do autismo, proporcionada e incentivada pela escola com a colaboração dos docentes do agrupamento que trabalham no âmbito das unidades de ensino estruturado, colaboradores da equipa da consulta do autismo e oradores convidados.

Segundo Correia (2008), a inclusão não dever ser a mera colocação de todos os alunos com NEE nas classes regulares, sem que um conjunto de pressupostos seja assegurado. Este autor corrobora a nossa posição enquanto investigadores.

Capítulo 5 – Técnica de análise dos dados

Para o tratamento e análise dos dados recolhidos através das duas entrevistas semiestruturadas que aplicámos às duas mães entendemos que a técnica de análise de conteúdo seria a mais adequada, porque viabiliza de modo sistemático a descrição do conteúdo da comunicação (Pardal & Correia, 1995).

Deste modo, construímos um guião de perguntas orientadoras, para a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista contém (Guerra, 2010). Após a aplicação das entrevistas, fizemos a sua transcrição, respeitando as marcas da linguagem verbal. Posteriormente, procedemos à organização dos dados num sistema de análise para as três dimensões, integrando cada uma delas, um conjunto de categorias e de subcategorias, como se pode verificar na tabela 6.

Dimensão	Categorias	Subcategorias	
Escola	Respostas Educativas	Perceção do conhecimento da existência de respostas educativas, no âmbito das perturbações do Espectro do Autismo	
	Ensino/aprendizagem	Perceção da satisfação quanto à resposta educativa	
	Preparação da Transição para a Vida Adulta	Perceção das práticas de escola na preparação para a Vida Adulta	
Comunidade	Recursos da Comunidade	Perceção da competência das famílias na utilização dos recursos da Comunidade	
Vida Adulta	Transição para a Vida Adulta	Perceção das Famílias, relativamente ao futuro dos seus filhos.	Profissional
			Pessoal

Tabela 6 – Quadro síntese analítico do sistema categorial.

Na primeira dimensão de análise – Escola – identificámos três categorias:

a) Resposta Educativas - que nos remetem para a perceção do conhecimento que as famílias têm, da existência de respostas educativas, no âmbito das perturbações do Espectro do Autismo.

b) Ensino/aprendizagem – destina-se a compreender a perceção familiar, relativamente às dinâmicas de ensino e aprendizagem que a escola proporciona.

c) Preparação da Transição para a Vida Adulta - que nos encaminha para o conhecimento e concordância das famílias sobre as práticas da escola na preparação para a Vida Adulta.

Na segunda dimensão – Comunidade - identificámos uma categoria - Recursos da Comunidade – que nos remete para a perceção da competência das famílias na utilização dos recursos da comunidade.

Quanto à última dimensão – Vida Adulta – identificámos uma categoria - Transição para a Vida Adulta – que nos remete para a perceção das preocupações da família, relativamente ao futuro dos seus filhos com NEE - que se subdivide em duas subcategorias: a dimensão profissional, e a dimensão pessoal.

O tratamento e análise dos dados recolhidos através dos nove questionários que aplicámos aos docentes do conselho de turma foi realizado com recurso ao programa de cálculo *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 17.

O questionário teve como objetivo identificar as conceções dos docentes acerca da inclusão dos jovens com PEA no 3º Ciclo, no que diz respeito à política e cultura da escola e ainda às práticas e estratégias para os referidos alunos. A revisão da literatura, bem como as questões e objetivos do estudo, constituíram o referente para a elaboração de cada um dos itens da escala, que foram agrupados em duas partes: a primeira compreende um conjunto de questões cuja finalidade é recolher informações sobre os docentes para se proceder à sua caracterização; a segunda integra um conjunto de questões cujo objetivo é conhecer as suas opiniões, no que se refere à inclusão de jovens com PEA no 3º ciclo, tendo em conta quatro vertentes aplicadas ao contexto profissional dos inquiridos -política da escola, cultura da escola; práticas e estratégias pedagógicas para alunos com PEA.

Os questionários foram anónimos, garantindo assim a confidencialidade da identidade dos docentes.

Capítulo 6 – Apresentação, análise e interpretação dos dados

6.1 – Entrevistas

Relativamente à dimensão – Escola - quando questionadas sobre como obtiveram o conhecimento/informação da existência na comunidade de uma escola com uma unidade de ensino estruturado para crianças/jovens com Perturbações do Espectro do Autismo, constatámos que as entrevistadas obtiveram a mesma informação através de serviços de áreas diferentes: Educação (antiga escola) e Saúde (consulta de autismo).

“ Foi a professora do apoio da escola primária (...) ... Disse-me que existia esta escola, que lá na (...) não lhe davam o apoio que lhe davam aqui e aconselhou-me a vir para aqui... e eu... sim, foi a minha primeira escolha... ” [EEMJ]

“ ... também ela veio para aqui pela consulta do autismo... deu-me muito boas informações... eu vim logo matriculá-la... ”[EEJ]

Relativamente às questões relacionadas com a perceção da satisfação quanto à resposta educativa que a escola proporciona, comprovámos que as entrevistadas têm uma opinião positiva quanto aos processos de ensino/aprendizagem implementados na escola.

“ Está a aprender a portar-se como um homem, a aprender a contar o dinheiro ... e essas coisas... fiquei surpreendida com as contas... e isso... muita coisa, muito boa... ” [EEMJ]

“ Muita coisa... desenvolvimento... está a aprender letras... na fala está muito desenvolvida... ”

“ Ai gosta... adora... Hum...Gosta muito, quando não vem para a escola, ela faz uma birra que nem sabe... Adora ir... ao fim de semana, tenho que dizer que os bombeiros tiveram que ir apagar o fogo que é pra ela... não chatear ... ” [EEJ]

No que concerne às questões relacionadas com a perceção das práticas de escola na transição para a vida adulta, comprovámos que as entrevistadas concordam com a

implementação de atividades de cariz funcional, para a promoção de hábitos de trabalho e, portanto, facilitadoras de um futuro encaminhamento profissional. No entanto, a mãe do João ainda não decidiu.

“ A professora já falou comigo sobre o futuro, mas sabe, eu ainda não tomei nenhuma decisão. ... ”

“ Acho que sim... já vai fazendo alguns trabalhos na limpeza, na cozinha e na cerâmica... ” [EEMJ]

“ Sim..., como nós combinámos, em casa já põe a mesa apanha a roupa, põe as molas no cesto, ajuda a fazer a cama, mas ainda não fica bem-feita... ” [EEJ]

Podemos concluir que a informação/conhecimento das respostas educativas especializadas na comunidade foi veiculada por diversos serviços. Relativamente às áreas do ensino/aprendizagem e preparação da transição para a vida adulta implementadas na escola podemos verificar não só concordância, como também satisfação pelo trabalho desenvolvido.

No que diz respeito à dimensão – Comunidade – quanto à perceção da competência das famílias relativamente à utilização dos recursos da comunidade, registámos duas posições diferentes.

A mãe do João revela conhecimento sobre recursos existentes na comunidade e incentivou o filho a usufruir desses recursos. No entanto, o filho recusou a participação nas atividades propostas.

A mãe da Joana não revela conhecimento sobre os recursos da comunidade.

“ Ele não quer... não tem interesse... Sabe o irmão também não vai... ”

“ Tem um centro cultural onde moramos, com jogos, teatros e outras coisas... até computadores para estarem em grupo... e levei-o, mas ele vai para porta... retira-se... não quer... sai e fica no passeio... ” [EEMJ]

“ Atividades... não sei... ela gosta de jogar jogos... por exemplo basquete ”

“... o mais pequenito anda agora no minibasquete na escola... mas ela não...”[EEJ]

Podemos deduzir que as competências das famílias são diferentes. Enquanto uma procura respostas na comunidade de forma a proporcionar ao seu filho uma participação mais ativa na comunidade, a outra revela pouco conhecimento sobre as respostas no meio envolvente. Mesmo o filho mais novo, só frequenta o minibasquete através da escola.

Apesar das competências das famílias serem diferenciadas, podemos inferir pela comunicação das mães, que os alunos utilizam pouco os recursos existentes.

Na dimensão - Vida Adulta - as opiniões são totalmente coincidentes, relativamente à perceção das mães, no que diz respeito às subcategorias relacionadas com futuro, quer pessoal quer profissional dos seus filhos.

Constatámos que as entrevistadas têm grandes preocupações quanto ao encaminhamento profissional dos filhos. Demonstram, ainda, alguma incerteza na capacidade deles para exercerem uma atividade profissional quando saírem da escola. Também fica claro que o que estas mães pretendem, é um encaminhamento profissional ou uma ocupação, ainda que não remunerada.

“ Tanta coisa... quando não tiver escola gostava que arranjasse algum trabalho para fazer, estar ocupado...”

“ É uma grande preocupação o futuro do João...”

“ Gostava que ele estivesse ocupado, que alguém o apanhasse e estivesse ocupado, não é a questão de ganhar dinheiro, mas alguma coisa para fazer...”
[EEMJ]

“ Não sei... mas tem que fazer alguma coisa... talvez a CERCI... que vá de manhã ou à tarde mas que não ficasse sempre em casa... era pior para ela, não é? ”

“... se ela tiver oportunidades para isso...ela podia ajudar numa cozinha...”[EEJ]

No que diz respeito à perceção das entrevistadas em relação ao futuro pessoal do João e Joana as opiniões voltam a ser totalmente coincidentes. Ambas manifestam grande

preocupação e reconhecem que a autonomia dos seus filhos dificilmente lhes permitirá que morem sozinhos.

“ *Gostava que vivesse sozinho, mas ele não vai ser capaz de viver sozinho...* ” [EEMJ]

“ Na nossa casa, ... na minha casa... ” [EEJ]

Para finalizar podemos concluir que o encaminhamento futuro dos jovens com PEA é uma das grandes preocupações das famílias.

6.2 – Questionários

No presente estudo estiveram envolvidos nove docentes, a quem foram passados os questionários de recolha de dados, dos quais 4 (44%) são do género feminino e 5 (56%) do género masculino. A maioria possui licenciatura (66,7%, $n=9$), havendo outras habilitações académicas (ver figura 8).

Parte I do questionário – Dados de caracterização dos sujeitos do estudo

Para além do género e habilitações académicas, caracterizámos ainda os sujeitos do estudo relativamente ao tempo de serviço e experiência (anos) de trabalho com jovens com PEA (consultar figura 42), por considerarmos a informação relevante.

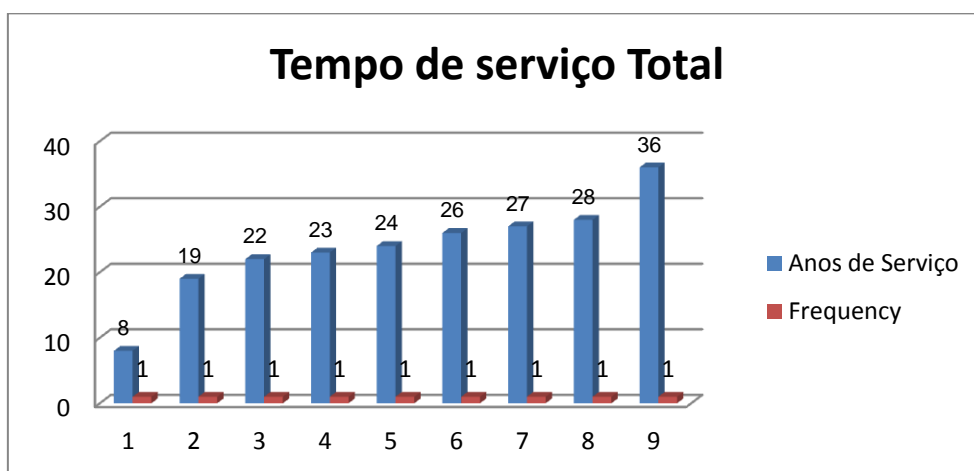


Figura 42 – P03 - Caraterização dos docentes (tempo de serviço total)

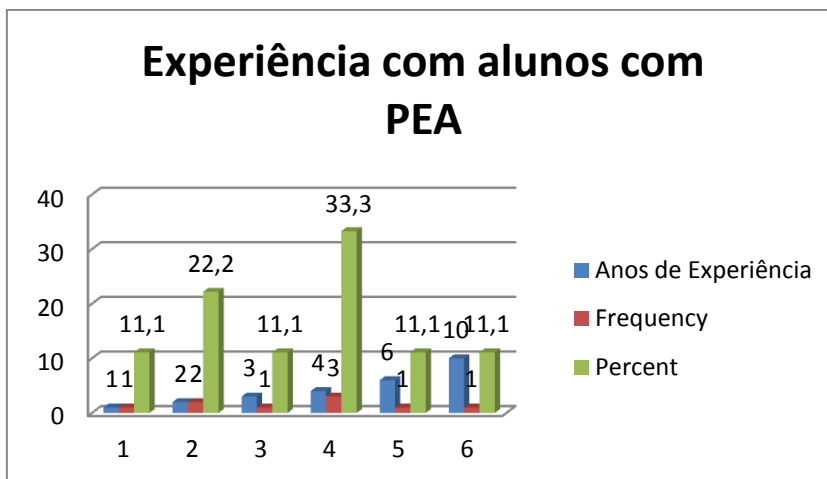


Figura 43 – P04 – Caracterização dos docentes – experiência com alunos com PEA (anos)

De acordo com as figuras (ver figuras 42 e 43), podemos concluir que todos os docentes têm oito e mais anos de serviço e, cumulativamente, a maioria tem dois e mais anos de experiência com alunos com perturbações do espectro do autismo.

Parte II do questionário – Dados de opinião dos sujeitos do estudo, relativamente aos princípios gerais na construção de escolas inclusivas: cultura de escola; política de escola; práticas e estratégias pedagógicas para alunos com PEA.

Utilizámos uma escala de tipo Likert, com o seguinte código: 1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Nem discordo / nem concordo; 4- Concordo; 5- Concordo plenamente.

Passamos de seguida a analisar a dimensão – Cultura de Escola.

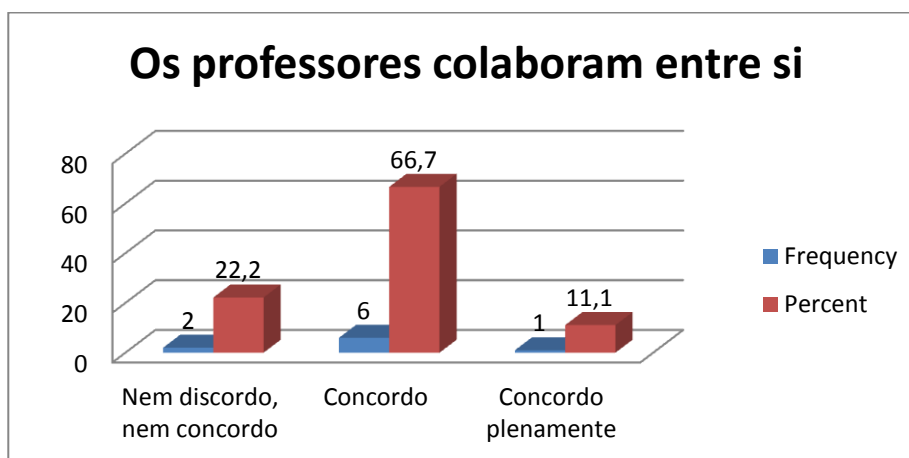


Figura 44 – P05 – Os professores colaboram entre si

Em média e de uma forma geral, os participantes colaboram entre si (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente).

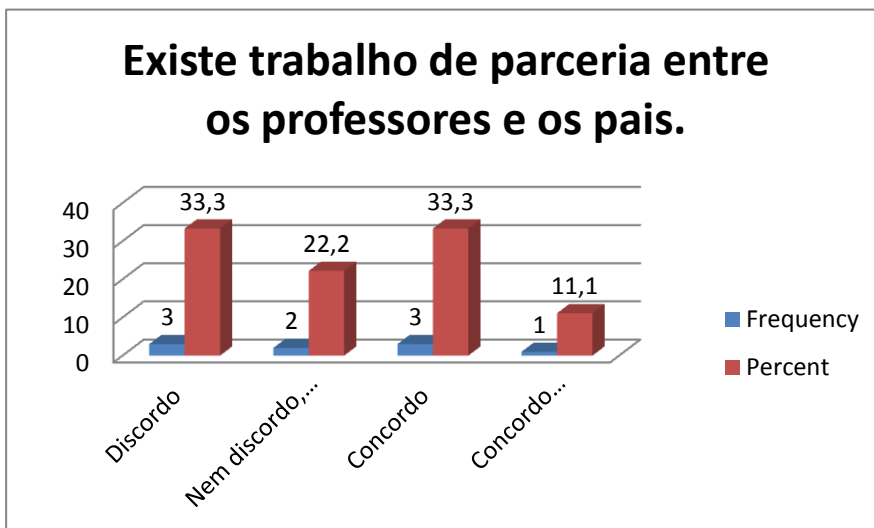


Figura 45 – P06 – Existe trabalho de parceria entre os professores e os pais

De acordo com o gráfico, as opiniões dividem-se (numa escala em que 1= discordo totalmente e 5 = concordo plenamente). Obtivemos a mesma percentagem de respostas para o valor 1 (discordo totalmente) e para o valor 4 (concordo). De uma forma geral, a existência de trabalho de parceria entre professores e pais não reúne consenso na opinião dos participantes.

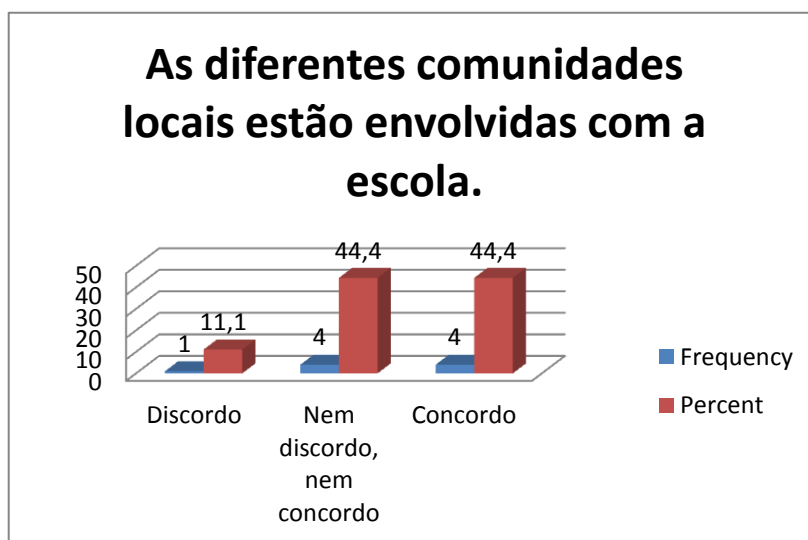


Figura 46 – P07 – As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola

Da análise da informação constante no gráfico, verificamos que as opiniões se dividem (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente). Os resultados obtidos são coincidentes (no valor da escala 3= nem discordo, nem concordo e no valor 4= concordo). A interação das comunidades locais com a escola não reúne consenso na opinião dos participantes.

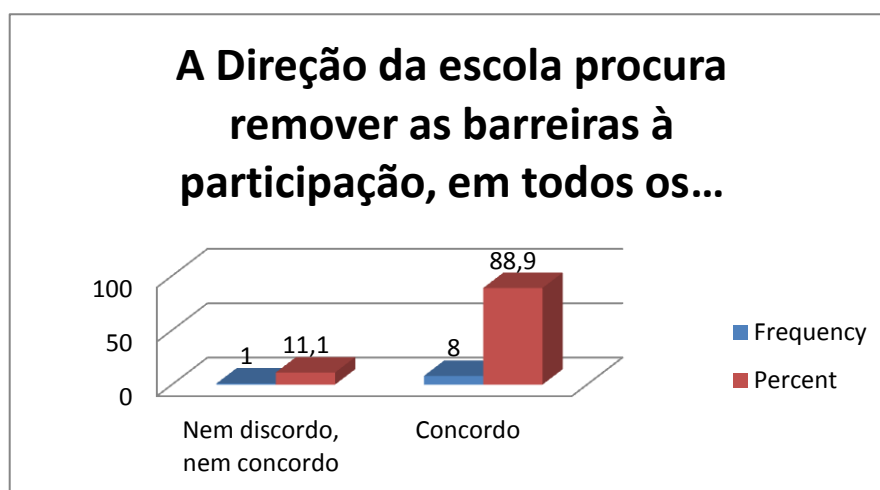


Figura 47 – P08 – A direção da escola procura remover as barreiras à participação

Em média e de uma forma geral, os professores concordam que a direção da escola procura remover as barreiras à participação em todos os aspetos da vida escolar (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente).

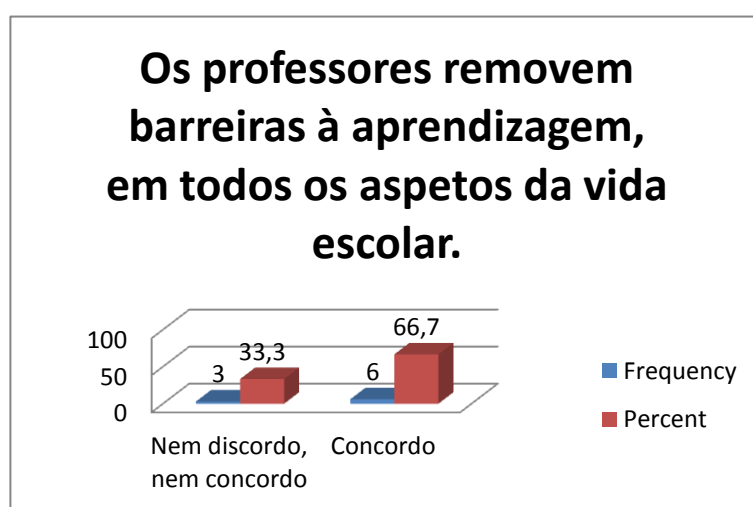


Figura 48 – P09 – Os professores removem as barreiras à aprendizagem, em todos os aspetos da vida escolar

A maioria dos participantes concorda que os professores removem as barreiras à participação em todos os aspetos da vida escolar (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente).

Relativamente à dimensão – Política de Escola - vamos analisar e interpretar os dados recolhidos.

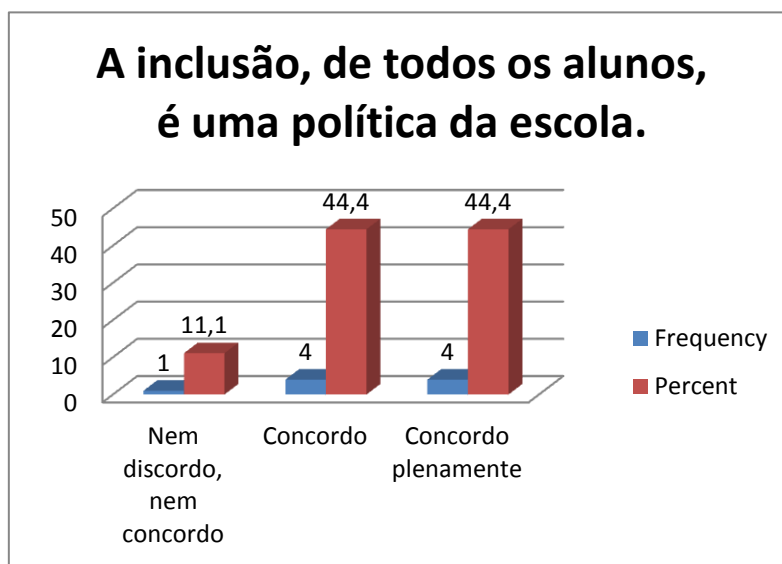


Figura 49 – P10 – A inclusão, de todos os alunos, é uma política da escola

Os participantes, de uma forma geral, concordam e concordam plenamente (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente) que a inclusão de todos os alunos é uma política da escola.

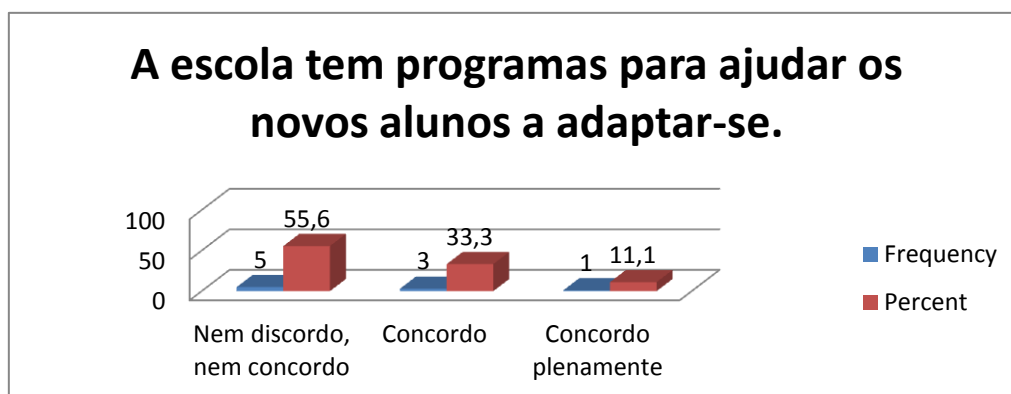


Figura 50 – P11 – A escola tem programas para ajudar os novos alunos a adaptar-se

De uma forma geral, os participantes não concordam, nem discordam, relativamente à existência de programas na escola, para ajudar os novos alunos a adaptarem-se (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente).

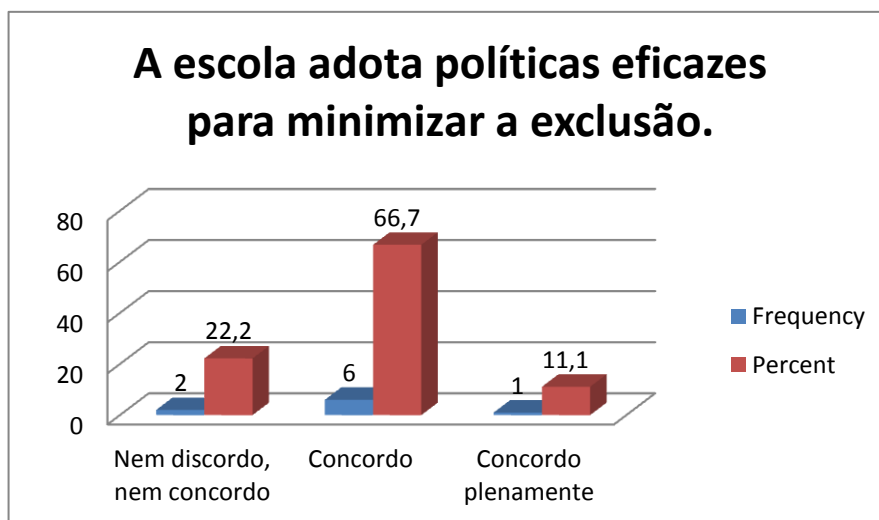


Figura 51 – P12 – A escola adota políticas eficazes para minimizar a exclusão

De acordo com o gráfico, os participantes concordam que a escola adota políticas eficazes para minimizar a exclusão (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente).

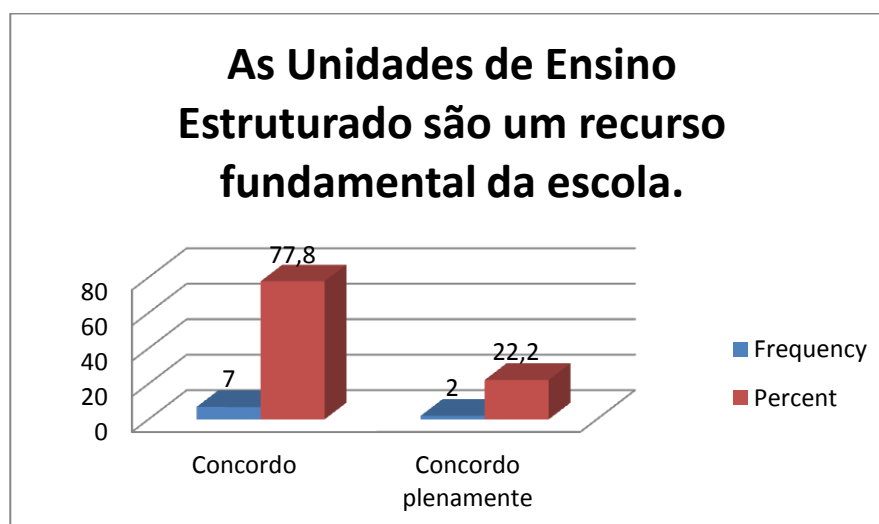


Figura 52 – P13 – As unidades de ensino estruturado são um recurso fundamental da escola

De acordo com o gráfico, os participantes concordam que as unidades de ensino estruturado são um recurso fundamental da escola (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente). Sendo que dois concordam plenamente e sete concordam.

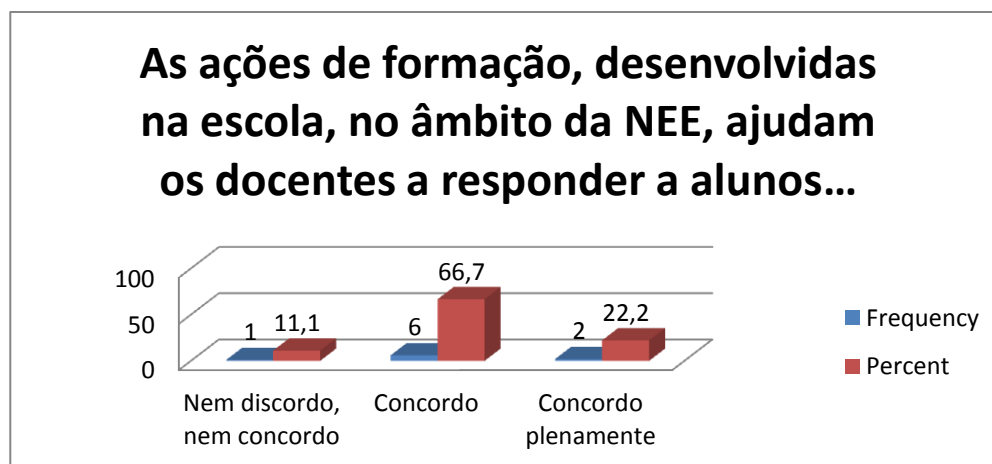


Figura 53 – P14 – As ações de formação desenvolvidas na escola, no âmbito das NEE, ajudam os docentes a responder a alunos com PEA

Os participantes, maioritariamente, concordam que as ações de formação desenvolvidas na escola, no âmbito das NEE, ajudam os docentes a responder a alunos com PEA (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente).

Seguidamente, passamos à análise da dimensão – Práticas pedagógicas para alunos com PEA

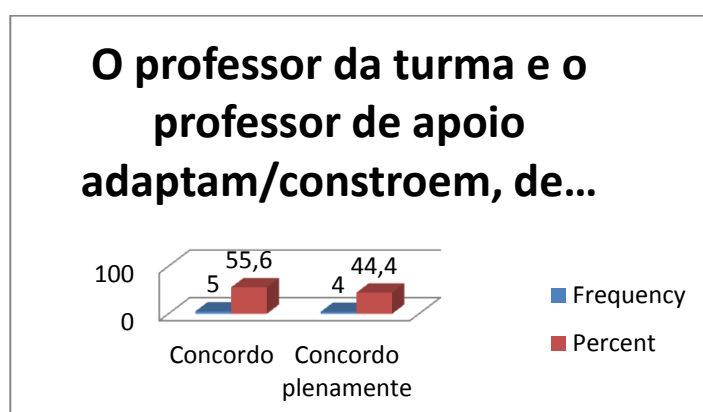


Figura 54 – P15 – O professor da turma e o professor de apoio adaptam/constroem, de forma colaborativa, o currículo para alunos com PEA

De acordo com o gráfico, os participantes concordam, em média, que o professor da turma e o professor de apoio adaptam/constroem, de forma colaborativa, o currículo para alunos com PEA (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente).

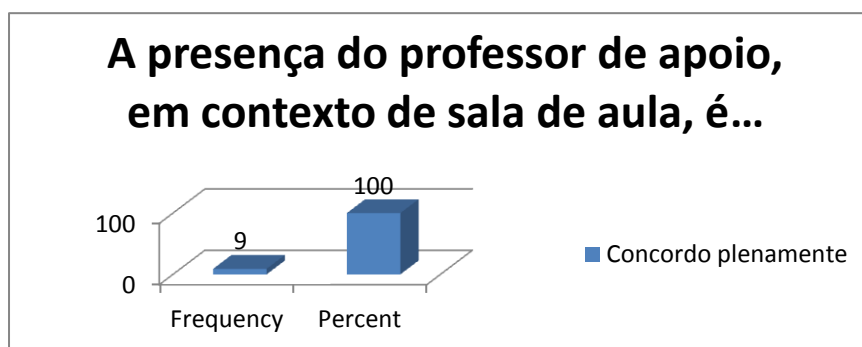


Figura 55 – P16 – A presença do professor de apoio, em contexto de sala de aula, é uma mais - valia no apoio aos alunos com PEA, assim como no apoio de todos os alunos que dele precisam

Os participantes, na sua totalidade, concordam plenamente que a presença do professor de apoio em contexto de sala de aula é uma mais-valia no apoio aos alunos com PEA, assim como no apoio de todos os alunos que dele precisam (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente).

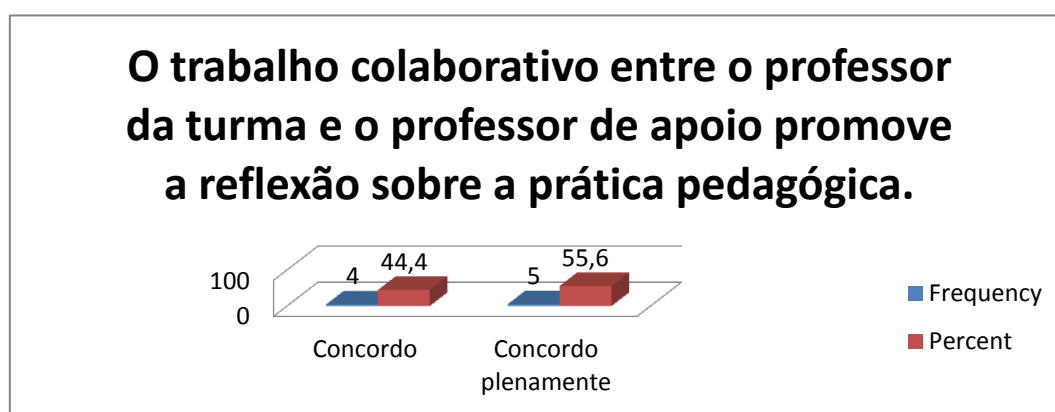


Figura 56 – P17 – O trabalho colaborativo entre o professor da turma e o professor de apoio promove a reflexão sobre a prática pedagógica

Na análise do gráfico, os participantes, em média, concordam plenamente que o trabalho colaborativo entre o professor da turma e o professor de apoio promove a reflexão

sobre a prática pedagógica (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente).

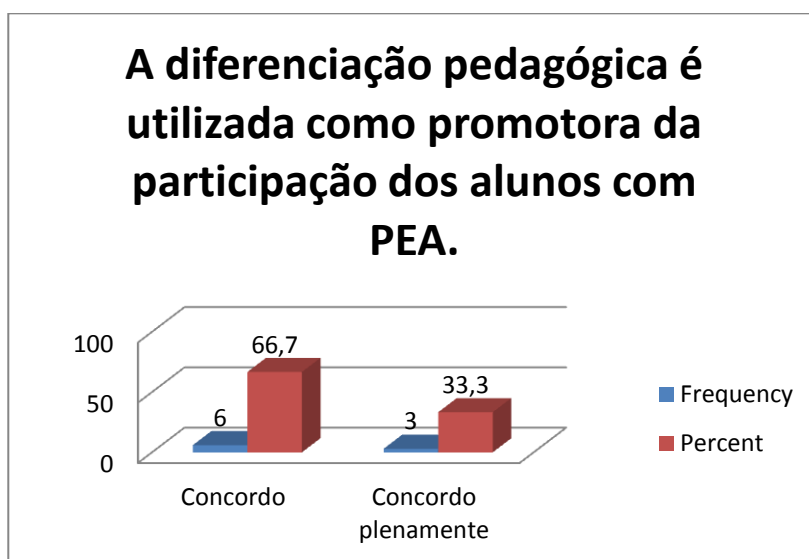


Figura 57 – P18 – A diferenciação pedagógica é utilizada como promotora da participação dos alunos com PEA

Em média, os participantes do estudo concordam que a diferenciação pedagógica é utilizada como promotora da participação dos alunos com PEA (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente).

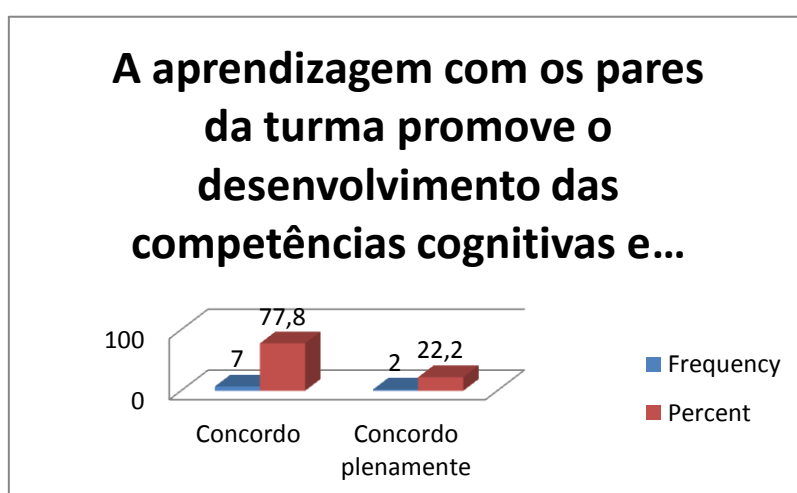


Figura 58 – P19 – A aprendizagem com os pares da turma promove o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dos alunos com PEA.

Maioritariamente, os participantes concordam que a aprendizagem com os pares da turma promove o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dos alunos com PEA (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente).

Relativamente à última dimensão – Estratégias pedagógicas para alunos com PEA - vamos analisar e interpretar os dados obtidos.

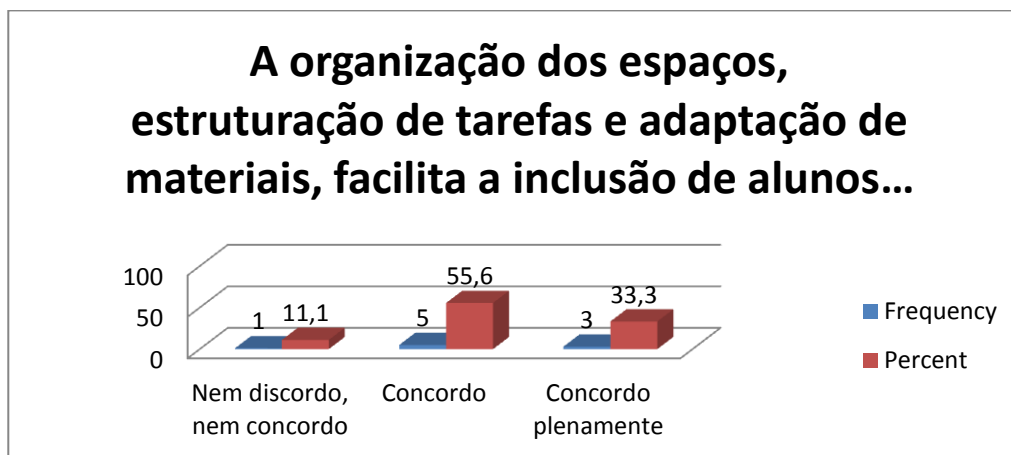


Figura 59 – P20 – A organização dos espaços, estruturação de tarefas e construção de materiais, facilita a inclusão de alunos com PEA na sala de aula

De uma forma geral, os participantes concordam, em média, que a organização dos espaços, estruturação de tarefas e construção de materiais, facilita a inclusão de alunos com PEA na sala de aula (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente).

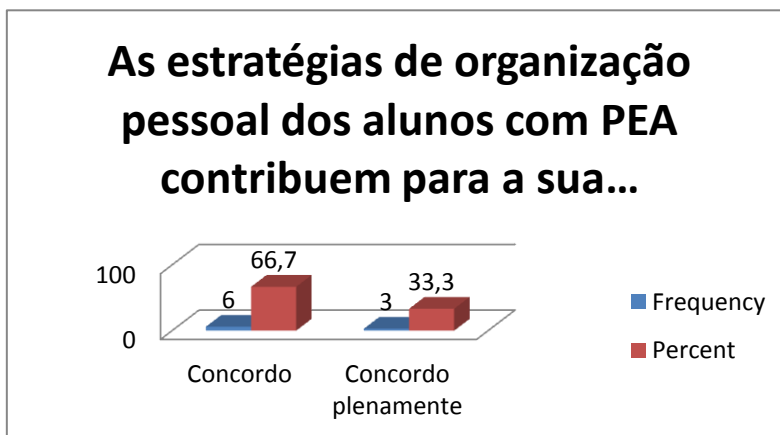


Figura 60 – P21 – As estratégias de organização pessoal dos alunos com PEA (horário e plano de trabalho) contribuem para a sua participação em sala de aula.

Como mostra a figura 60, os participantes concordam que as estratégias de organização pessoal dos alunos com PEA (horário individual e plano de trabalho) contribuem para a sua participação em sala de aula (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente).

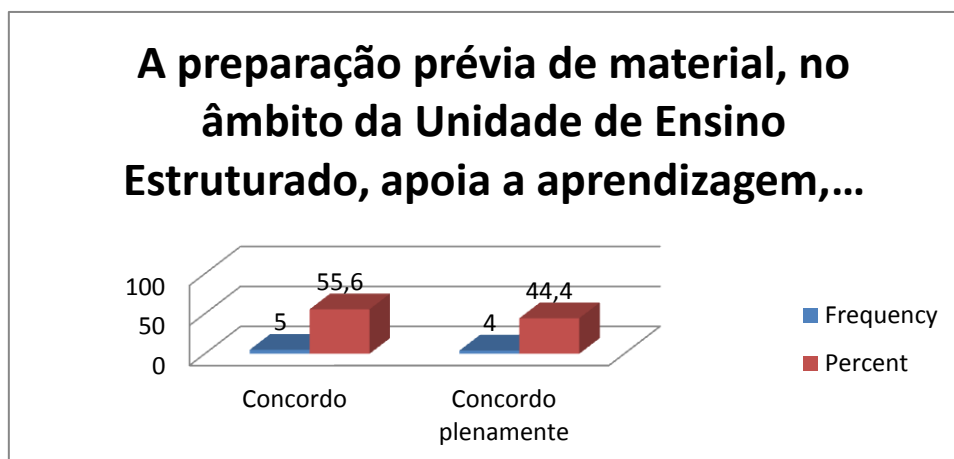


Figura 61 – P22 – A preparação prévia do material, no âmbito da Unidade de Ensino estruturado (resumos do estudo, trabalhos de pesquisa...), apoia a aprendizagem, em sala de aula, dos alunos com PEA.

De uma forma geral, os participantes concordam que a preparação prévia de material, no âmbito da unidade de ensino estruturado (resumos de estudo, trabalhos de pesquisa...), apoia a aprendizagem, em sala de aula, dos alunos com PEA (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente).

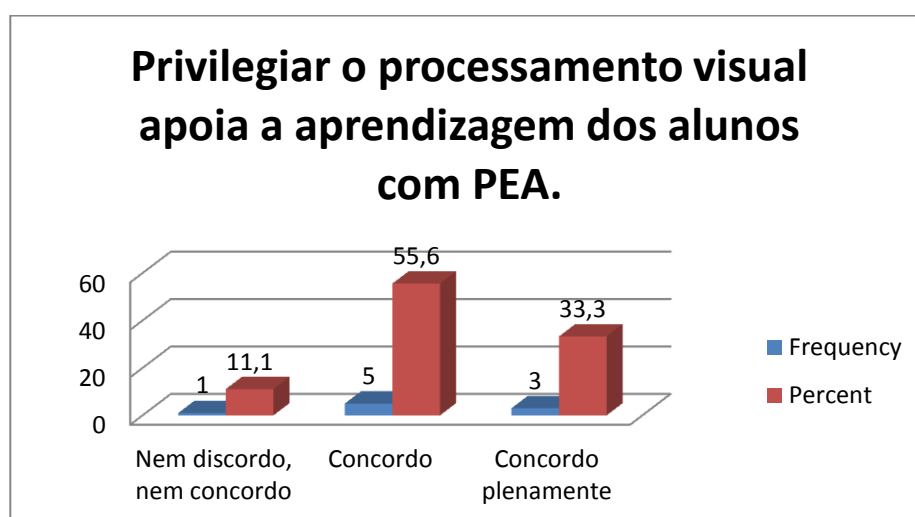


Figura 62 – P23 – Privilegiar o processamento visual promove a aprendizagem dos alunos com PEA.

Em média, os participantes concordam que privilegiar o processamento visual é uma estratégia que promove a aprendizagem dos alunos com PEA (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente).

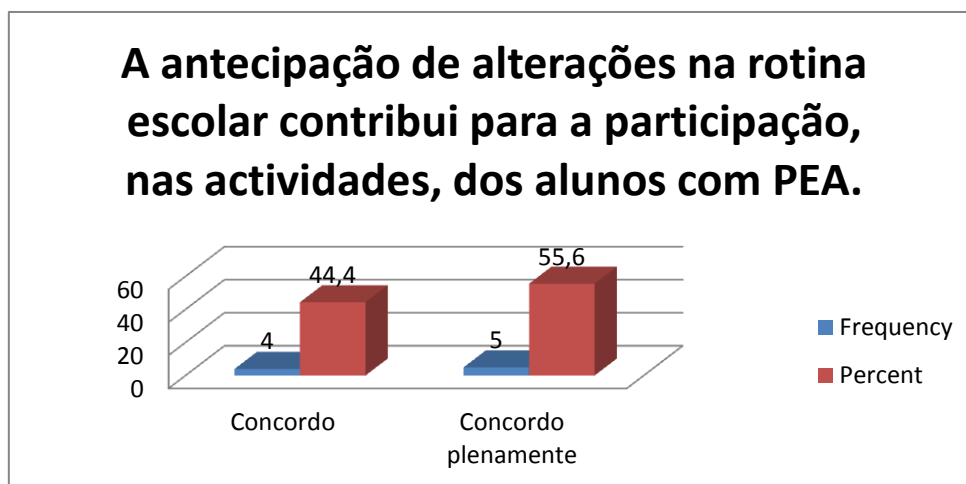


Figura 63 – P24 – A antecipação de alterações na rotina de escola (atividades de escola, visitas de estudo, espetáculos...) contribui para a participação, dos alunos com PEA nas atividades.

Os participantes, em média, concordam plenamente que a antecipação de alterações na rotina escolar (atividades na escola, visitas de estudo, espetáculos,...) contribui para a participação dos alunos com PEA, nas atividades, (numa escala em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo plenamente).

6.3 – Interpretação e discussão dos resultados

Este estudo, baseado nas percepções pessoais dos encarregados de educação, bem como na opinião dos docentes de ensino regular envolvidos, revela uma posição favorável, dos participantes, face à inclusão de jovens com PEA em escolas do 3º CEB.

As mães demonstram satisfação relativamente às respostas educativas da escola, quando referem que estão satisfeitas com os progressos e se consideram bem informadas sobre eles e sobre a evolução dos seus educandos, de acordo com as próprias citações:

“...fiquei surpreendida com as contas... muita coisa, muito boa...” [EEMJ]

“...na fala está muito desenvolvida...” [EEJ].

Referem, também, que a escola tem em conta as suas expetativas e pontos de vista e, finalmente, consideram que a escola está a preparar os seus filhos para a transição para a vida adulta.

Podemos inferir que, nesta dimensão, os encarregados de educação consideram que a inclusão dos filhos no 3º CEB está a decorrer de forma positiva.

Na competência das famílias na utilização dos recursos da comunidade, os resultados mostram que é necessário fazer um trabalho de fundo, que permita um maior conhecimento dos recursos existentes e por sua vez a sensibilização da comunidade para a criação de atividades que envolvam e motivem jovens com PEA. Podemos, ainda, deduzir que é importante a criação de redes de apoio para estas famílias. Este trabalho deverá ser feito em equipa com todos os parceiros envolvidos (escola, saúde, comunidade e família), de maneira a evitar a exclusão social das famílias e dos jovens em estudo, como sugerem os relatos:

“ Ele não quer...não tem interesse...”, “...e levei-o, mas ele vai para a porta...retira-se...não quer...sai e fica no passeio...” [EEMJ]

“ Ela gosta muito de ir à missa. Não estou a ver mais nada...” ”

“ Atividades...não sei...ela gosta de jogar jogos...por exemplo basquete...isso ela gosta... ..mas ela não...” [EEJ]

Através dos dados recolhidos pelas entrevistas, podemos inferir que as famílias se encontram muito isoladas, com pouco conhecimento das atividades existentes no meio e que usufruem pouco dos recursos da comunidade.

Relativamente à dimensão – Vida Adulta - existe uma grande preocupação com o futuro pessoal e profissional dos seus filhos. No que diz respeito à habitação, as entrevistadas gostariam que os seus filhos vivessem sozinhos, quando forem adultos, reconhecendo contudo que esse será um objetivo de difícil consecução. No que diz respeito ao futuro profissional, ficou claro que é fundamental um encaminhamento, com um carácter de emprego protegido, para que estes jovens tenham acesso a um trabalho.

“ Gostava que ele estivesse ocupado, que alguém o apanhasse e estivesse ocupado, não é a questão de ganhar dinheiro, mas alguma coisa para fazer...” [EEMJ]

“Não sei...mas tem que fazer alguma coisa... talvez a CERCI...que vá de manhã ou à tarde, mas que não ficasse sempre em casa...era pior para ela, não é? ” [EEJ]

Os dados dos questionários demonstram que, na dimensão *cultura de escola*, os participantes consideram que os professores colaboram entre si, que removem barreiras à aprendizagem e que a direção da escola promove a remoção de barreiras à participação de todos, em todos os aspetos da vida escolar, no que se refere à formação de turmas e disponibilização de recursos humanos e materiais. No entanto, existem duas afirmações que não reuniram consenso na avaliação dos participantes: relativamente à envolvimento da comunidade com a escola, constatámos que os resultados se dividem entre uma avaliação de *concordo* e *nem discordo /nem concordo*, com 44,4% cada uma. Uma das afirmações com um carácter menos positivo na avaliação dos participantes é o trabalho de parceria com os pais como cultura de escola. De acordo com os resultados, 33% dos inquiridos discorda da existência de trabalho de parceria com os pais dos alunos. Podemos concluir que esta é uma área em que a escola deverá ter uma intervenção mais investida.

No que diz respeito à política da escola, a avaliação foi positiva. Os participantes consideram que a inclusão de todos os alunos é uma política da escola, que esta adota políticas eficazes para minorar a exclusão, que as unidades de ensino estruturado são um recurso fundamental e que a formação desenvolvida no âmbito das necessidades educativas especiais promove respostas adequadas aos alunos com PEA. No entanto, relativamente à existência, na escola, de programas para ajudar a adaptação dos alunos novos, os participantes responderam maioritariamente, *nem discordo/nem concordo* (55,6). Podemos estabelecer várias hipóteses em função do resultado, nesta área: os professores desconhecem os programas que existem na escola; os professores não concordam com a atuação da escola; a escola não tem programas para ajudar a adaptação dos alunos novos.

Relativamente à dimensão das práticas e estratégias pedagógicas para alunos com PEA, todas as respostas foram favoráveis, pelo que podemos concluir que o trabalho realizado nestas áreas é considerado pelos participantes como positivo e, portanto, um bom contributo para a inclusão dos alunos com PEA, no 3º CEB.

Importa ainda referir que, ao fazermos a triangulação dos dados das entrevistas e dos questionários, ressalta a posição favorável de todos os inquiridos relativamente às práticas e estratégias implementadas na escola para os alunos com PEA, dando relevância à especificidade que eles necessitam no que diz respeito à aprendizagem, promovendo respostas específicas e implementando no quotidiano, estratégias adequadas e facilitadoras da participação destes alunos na sala de aula, resultado do trabalho colaborativo com os docentes da Unidade de Ensino Estruturado, considerada pelos inquiridos como um recurso fundamental da escola. Autores como Miranda Correia corroboram a necessidade de atender a todos respeitando as necessidades individuais.

“ Somos pela inserção do aluno com NEE, mesmo com NEE severas, na classe regular, sempre que isso seja possível, mas acreditamos também na salvaguarda dos seus direitos, que pode ser posta em causa caso não se respeitem as características individuais e as necessidades específicas desse mesmo aluno.” Correia (1999)

CONCLUSÃO

Considerações Finais

Com base nos resultados deste estudo, cumpre agora equacionar algumas considerações que se prendem com o nosso problema inicial:

A inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) no 3º Ciclo.

Para responder a este problema, situámo-nos nas questões investigativas, já referidas na introdução.

No que diz respeito à primeira questão e com base nos resultados obtidos, concluímos que a cultura e políticas de escola são facilitadoras da inclusão de jovens com PEA. Delas depende a remoção de barreiras à participação de todos, a promoção do trabalho de parceria entre os professores, o investimento na formação dos professores, a disponibilização de recursos humanos e materiais, a organização e implementação de projetos de trabalho inclusivos e o estabelecimento de parcerias com a comunidade e as famílias. Este último domínio, no entanto, revelou estar sujeito a alguns constrangimentos, exigindo investimento

Relativamente à segunda questão investigativa, podemos concluir que, tantos os professores como as famílias, reconhecem as unidades de ensino estruturado como um recurso fundamental na intervenção de jovens com PEA. Segundo Correia (2008), *inclusão* significa a prestação de apoios diferenciados e adequados às especificidades de cada jovem, sempre que necessário.

No Decreto-Lei nº 3/2008 estão explícitos os objetivos das UEEA; voltamos a citar o primeiro por considerarmos ser o mais pertinente para enquadrar o nosso estudo:

“Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem” (Decreto - lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro)

Quanto à terceira e quarta questões, e por as considerarmos interdependentes, podemos concluir, com base nos resultados, que os contributos da sala de aula e da UEEA

otimizam as respostas educativas e desenvolvem estratégias de ação promotoras da inclusão. Estes contributos passam pela implementação do trabalho colaborativo, da aprendizagem cooperativa com os pares da turma e do ensino eficaz que exige planificação, construção e adaptação de currículos e materiais, reflexão e avaliação sistemática.

Assim sendo, podemos concluir que a inclusão de alunos com PEA assenta nos princípios da igualdade de oportunidades e pressupõe individualização e personalização das práticas e estratégias educativas, de forma a promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Limitações ao estudo e sugestões para futuras investigações

O reduzido número de sujeitos envolvidos, os instrumentos de recolha de dados (entrevista semiestruturada e questionário) e o facto de sermos parte integrante do estudo foram condicionantes para a concretização de um resultado científico e validado pela generalização, como já mencionámos. Assim, a entrevista semiestruturada permitiu a recolha de um conjunto de informações importantes e pertinentes, mas pode levar a que os entrevistados estendam o seu discurso e se dispersem, afastando-se das questões centrais, terminando por não referir os aspetos considerados mais importantes para o estudo.

Relativamente aos questionários, os inquiridos podem ler todas as questões previamente, o que não é conveniente, e facilita as respostas em grupo. Por outro lado, o seu uso só é viável em universos moderadamente análogos.

No entanto como já referimos, a validade da leitura compreensiva da realidade foi reforçada pelo cruzamento de informação de fontes diversas e com a utilização de métodos de recolha de dados mistos (quantitativo e qualitativo).

Assim, como recomendação para estudos futuros e tendo em conta a falta de informação, da realidade portuguesa, relativamente à inclusão de jovens com PEA em Escolas do 3º CEB e Secundárias, consideramos pertinente o desenvolvimento de estudos com uma *amostra* mais expressiva, que permita comparações a nível de resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. (2005). Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

AINSCOW, M. (1995). The next step for Special Education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2).

AINSCOW, M. (1998). Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores. Instituto de Inovação Educacional: Edições UNESCO.

AINSCOW, M.; Porter, G. e Wang, M. (1998). Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AINSCOW, M. e Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação Inclusiva. Algumas reflexões sobre Experiências internacionais. In Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA]. (2002). *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Texto Revisto (4.ª ed.)*. Lisboa: Climepsi.

ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

ARENDS, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal Lda.

ATTWOOD, T. (2006). *A Síndrome de Asperger – Um guia para pais e profissionais*. Lisboa: Verbo.

BAIRRÃO RUIVO, J. et al. (1998). Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação. Lisboa: CNE.

BARROSO, J. (2003). Factores Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva. In Rodrigues, D. (org.) (2003). Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.

BÉNARD DA COSTA, A. et al. (1996). Currículos Funcionais – Vol. 1: Sua caracterização. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

BÉNARD DA COSTA, A. (2006). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In Rodrigues, D. (Ed.). (2006). Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos? Cruz Quebrada: FMH/FEEI.

BRANDÃO, M. (2007). Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais. In D. Rodrigues & M. Magalhães, Aprender juntos para aprender melhor (pp.77-106). Cruz Quebrada: FMH.

CAETANO, A. (2004). A Mudança dos Professores pela Investigação-Ação. Revista Portuguesa de Educação, 17 (1), 97-118.

CLASSIFICAÇÃO ESTATÍSTICA DAS DOENÇAS E PROBLEMAS RELACIONADOS COM A SAÚDE, Décima Revisão, CID 10. Organização Mundial de Saúde 1992-1994.

CÉSAR, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In Rodrigues, D. (org.) (2003). Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.

César, M. (2003). A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de Diálogo de Todos para Todos. In D. Rodrigues (Org.), Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade (Vol. 14, pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

CORREIA, J. (2003). A Construção Politico-Cognitiva da exclusão social no campo Educativo. In Rodrigues, D. (org.) (2003). Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. (2003). Educação especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. (2003). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. (2008). A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação de sucesso. Porto: Porto Editora.

COUTINHO, C. (2005). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985- 2000). Braga: I.E.P. - Universidade do Minho.

DGIDC. (2008). Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Normas Orientadoras. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

EISENER, E. (1991). The Enlightened eye: Qualitative enquiry and the enhancement of education practice. New York, London: Macmillan Publishing Co. Inc. In OLIVEIRA, L. PEREIRA, A. & SANTIAGO, R. (2004). Investigação em Educação -abordagens conceptuais e práticas. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes. Porto: Porto Editora.

FILIPE, C. (2005). Por dentro de nós. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

GARCIA, C. (1992). La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos. Irala: Editorial Cincel. In OLIVEIRA, L. PEREIRA, A. & SANTIAGO, R. (2004). Investigación em Educação: abordagens conceptuais e práticas. Porto: Porto Editora.

GUERRA, I. (2010). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso. Parede: Príncípia Editora.

HEWITT, S. (2006). Compreender o Autismo: Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares. Porto: Porto Editora.

JORDAN, R. (2000). Educação de Crianças e Jovens com Autismo. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

KLENOWSKI, V. (2005). Desarrollo de portfolios para el aprendizaje e la evolucion. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

LARKEY, S. (2005). Como alcançar o sucesso: Estratégias práticas e fichas de trabalho para o ensino de alunos com perturbações do espectro do autismo. Porto: Porto Editora.

LATORRE, A. (2003). La Investigación-Acción. Barcelona: Graó.

LIEBERMAN, L. (2003). Preservar a Educação especial... Para aqueles que dela necessitam. In Correia, L. M. (Org.) (2003). Educação especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora.

LIMA, B. (2012). Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção. Lisboa: LIDEL – edições técnicas, Lda.

MARQUES, C. (2000). Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães. Coimbra: Quarteto Editora.

MOREIRA, J. (2010). Portefólio do Professor. Porto: Porto Editora.

MORGADO, J. (2001). A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão. Lisboa: Editorial Presença.

MOTA, C. CARVALHO, A. & ONOFRE C. (2003). Autismo em Inclusão na escola assegurar uma vida válida. In Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo. (Ed.), 7º Congresso Internacional Autisme-Europe Lisboa.

MEIJER, J. (cor.) (2003). Intégration scolaire et pratiques pédagogiques. Agence européenne pour le development de l'éducation des personnes présentant des besoins particulier. In SANCHES, I. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção e educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.

NASCIMENTO, A. (2008). Liga portuguesa dos Deficientes Motores: de instituição de Educação Especial e Reabilitação a Centro de Recursos; De centro de recursos a Fundação. Estudo de caso de uma organização. Tese, não publicada, apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de doutor, orientada por Luís de Miranda Correia, Braga.

OLIVEIRA, L. PEREIRA, A. & SANTIAGO, R. (2004). Investigação em Educação: abordagens conceptuais e práticas. Porto: Porto Editora.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

OZONOFF, S., ROGERS, S., & HENDREN, R. (2003). Perturbações do Espectro do Autismo. Lisboa: Climepsi Editores.

PARDAL, L. CORREIA, E. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal.

RODRIGUES, D. (2003). Educação Inclusiva - As Boas e as Más Notícias. In Rodrigues, D. (Org.) (2003). Perspectivas sobre Inclusão: Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.

SANCHES, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.

SANCHES, I; TEODORO, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas de professores de apoio educativo. Revista Portuguesa de Educação, 20 (2), 105-149.

SANTOS, B. S. (1999). A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. Coimbra: Oficina do CES.

SILVA, M. (2004). Reflectir para (re) construir práticas. Revista Lusófona de Educação, 4, 51-60.

SILVA, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. Revista Lusófona de Educação, 13, 135-153.

TEODORO, A. (2001). A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Porto: Afrontamento.

WING, L. (1996). The autistic Spectrum: A guide for parents and professionals. London: Constable & Company.

WEBGRAFIA

AINSCOW, M; BOTH, T. (2002). Índice para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Cidadãos do Mundo. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf [Acesso: 22 de setembro, 2012]

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Despacho Conjunto n.º 105/97, DR. N.º 212 SÉRIE I-A (1997-09-13)

Decreto-lei n.º 3/2008, DR. N.º 4 SÉRIE I-A (2008-01-07)

ANEXOS

Anexo 1

Pedido dirigido ao Diretor do Agrupamento de Escolas a solicitar a autorização para a realização do presente estudo.

Maria Carmen Alvarinho Ucha

Exm^a Senhora:
Diretora do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização e colaboração no projeto.

Maria Carmen Alvarinho Ucha, professora do quadro de Educação Especial, vem por este meio solicitar a colaboração e a autorização de Vossa Excelência para realizar um estudo no âmbito do projeto de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, da Universidade de Aveiro, com o tema “ Perturbações do Espectro do Autismo no 3º Ciclo”, a ser desenvolvido neste Agrupamento de Escolas sob orientação científica da Professora Doutora Paula Santos.

Aproveito para informar que foi solicitado o consentimento e a colaboração dos encarregados de educação dos alunos envolvidos.

À consideração de V. Ex^a.

Com os melhores cumprimentos,
Aveiro, 12 de Novembro de 2010

A responsável pela investigação

(Maria Carmen Alvarinho Ucha)

Autorização da Diretora do Agrupamento

Anexo 2

Pedido dirigido aos professores do ensino regular a solicitar a colaboração para a realização do presente estudo.

Maria Carmen Alvarinho Ucha

Exmº Colega:

No âmbito da Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, da Universidade de Aveiro, subordinada ao tema “Inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo no 3º Ciclo”, venho por este meio, solicitar a sua colaboração neste estudo, através da realização de um inquérito e a sua autorização para utilizar alguns materiais produzidos, colaborativamente, no âmbito da disciplina que leciona. A confidencialidade será garantida. A sua colaboração é muito importante. Certa da sua receptividade para o assunto, agradeço, desde já, a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos

Esgueira, 28 de Outubro de 2010

A responsável pela investigação

Autorização do(a) Professor(a):

(Maria Carmen Alvarinho Ucha)

Língua Portuguesa: _____
Ciências da Natureza: _____
Geografia: _____
Inglês: _____
Educação Visual: _____
Oficina de Artes: _____
Educação Física: _____
Ed. Tecnológica: _____
Oficina de Teatro: _____

Anexo 3

Pedido dirigido aos encarregados de educação a solicitar a colaboração para a realização do presente estudo.

Maria Carmen Alvarinho Ucha

Exmº Encarregado de Educação

No âmbito da Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, da Universidade de Aveiro, com o tema “ Perturbações do Espectro do Autismo no 3º Ciclo”, venho por este meio solicitar a sua colaboração e a autorização para que o seu educando participe neste estudo. A confidencialidade será garantida. A sua colaboração é muito importante.

Certa da sua receptividade para o assunto, agradeço, desde já, a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Aveiro, 25 de Outubro de 2010

A responsável pela investigação

(Maria Carmen Alvarinho Ucha)

Autorização dos Encarregados de Educação

Anexo 4

Guião da entrevista aos encarregados de educação

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

(adaptado de Estrela, 1994 e Bénard da Costa. A. et al, 1996).

Tema: A posição pessoal das Famílias de Jovens com PEA na relação com a Escola, com a Comunidade e com o futuro dos seus filhos.

Objetivos Gerais: Conhecer as perceções sobre a imagem e conhecimento que os pais têm da escola;

Perceber a competência das famílias na utilização dos recursos da comunidade;

Perceber as expetativas que as famílias albergam para o futuro dos seus filhos, em termos pessoais e profissionais.

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco Temático B – Escola

Bloco Temático C – Comunidade

Bloco Temático D – Vida Adulta

Bloco Temático E – Finalização

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões orientadoras	Ações a desenvolver/Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Informar, em linhas gerais, do nosso trabalho de investigação.	- Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; -Contextualizar a entrevista no âmbito do Estágio de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial; - Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho em questão;

			<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as razões da escolha do entrevistado; - Assegurar o carácter confidencial da informação concedida; - Pedir permissão para gravar a entrevista.
B - Escola	<ul style="list-style-type: none"> -Perceber o conhecimento que as famílias detêm, relativamente à existência de respostas educativas, no âmbito das perturbações do Espectro do Autismo; -Perceber a posição pessoal quanto à resposta educativa da escola; -Perceber a posição pessoal, relativamente às práticas da escola na preparação para a Vida Adulta 	<ul style="list-style-type: none"> -Esta escola foi a sua primeira escolha para o seu filho? Porquê? -Acha que a escola a mantém bem informada sobre os progressos do seu filho? -Quando tem uma preocupação com os progressos do seu filho, sabe com quem falar? -Acha que os seus pontos de vista são tidos em conta na escola? -A escola dá informação sobre a forma como pode ajudar o seu filho? -O que pensa que o seu filho está a aprender na escola? -Acha que ele gosta da escola? -O que é que gostava que ele aprendesse na escola? -Acha que a escola o está a preparar para a vida adulta? 	O modelo utilizado na entrevista deverá ser semidiretivo, por isso, a entrevista deverá ser centrada no entrevistado. Assim, a entrevistadora não o deverá interromper e deverá estimular a sua expressão no que tiver de mais pessoal e verdadeiro. Por outro lado, a ligação entre as questões deverá ser feita de modo encadeado para que a entrevista não assuma uma forma compartimentada.
C- Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> -Perceber a competência das famílias na utilização dos recursos da comunidade; 	<ul style="list-style-type: none"> -Que contacto tem o seu filho com os serviços/recursos da terra onde vive? 	

		<p>-Que tarefas/atividades gostaria que ele realizasse fora de casa?</p> <p>-O seu filho precisa de ajuda para realizar essas tarefas/atividades?</p>	
D – Vida Adulta	<p>-Perceber as expectativas da Família, relativamente ao futuro profissional e pessoal dos jovens com PEA.</p>	<p>O que é que a preocupa mais sobre a vida do seu filho quando sair da escola?</p> <p>-O que quer para o seu filho nos próximos cinco, dez anos?</p> <p>-Na situação doméstica (onde gostaria que ele vivesse: em sua casa, num lar, em casa própria...?)</p> <p>-Na vida profissional (julga que ele poderá vir a ter um trabalho? Gostaria que ele trabalhasse? Se sim, que tipo de trabalho e aonde? Precisar de ajudas?)</p>	
E – Finalização		<p>- Agradecer a disponibilidade e a participação;</p>	

Anexo 5

Transcrição das entrevistas aos encarregados de educação

Transcrição das Entrevistas aos Encarregados de Educação

Normas de transcrição

As transcrições seguiram as regras da linguagem escrita. As normas específicas foram as seguintes:

ENT – A Investigadora

EEMJ – Mãe do João

EEJ – Mãe da Joana

(...) Cortes no discurso do entrevistado ou do entrevistador

... – As reticências no fim do enunciado indicam pausa ou interrupção; no início indicam continuidade da ideia acabada de expressar pelo interlocutor

Hum – Expressão de concordância

Hm – Hesitações

ENTREVISTA À ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO DO JOÃO

Duração: 15 min

ENT – Em primeiro lugar gostaria de agradecer a sua disponibilidade e colaboração no meu trabalho de investigação no âmbito do meu mestrado em Educação Especial, que tem como título...“ Perturbações do Espectro do Autismo no 3º ciclo”, e que o objetivo desta entrevista é recolher um conjunto de informações sobre a sua perceção sobre a escola inclusiva, e sobre sucesso académico e satisfação do seu educando... Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-lha-ei para que analise a conformidade das respostas.

EEMJ – Não se preocupe, estamos aqui pra isso...no que eu puder ajudar...mas não se esqueça de falar alto....

ENT – Esta escola foi a sua primeira escolha para o seu filho? Porquê?

EEMJ – Foi, a professora do Apoio da escola primária.... disse-me que existia esta escola, que lá na (...) não lhe davam o apoio que lhe davam aqui e aconselhou-me a vir para aqui... e eu...sim, foi a minha primeira escolha...

ENT –Acha que a escola a mantém bem informada sobre os progressos do seu filho?

EEMJ – Sim, acho muito bem...

ENT – Quando tem uma preocupação com os progressos do seu filho, sabe com quem falar?

EEMJ – Sim. Falo com a professora do apoio ou com a diretora de turma...telefone para o telemóvel ou venho à escola, pessoalmente...

Acha que os seus pontos de vista são tidos em conta na escola?

EEMJ – Acho que sim, sim, sim!

ENT – A escola dá informação sobre a forma como pode ajudar o seu filho?

EEMJ – Sim...com certeza...apoiam,... sim, sim tem...

ENT –O que pensa que o seu filho está a aprender na escola?

EEMJ – Está a aprender a portar-se como um homem, a aprender a contar o dinheiro ... e essas coisas...fiquei surpreendida com as contas...e isso...muita coisa, muito boa...

ENT –Acha que ele gosta da escola?

EEMJ – Ele gosta...gosta,... sim.

ENT –O que é que gostava que ele aprendesse na escola?

EEMJ – Que se tornasse um rapaz...a aprender a escrever e a contar e a trabalhar no computador. O que ele está aprender e... a portar-se bem...o que está aprender e ainda mais....

ENT – Acha que a escola o está a preparar para a vida adulta?

EEMJ – Sim acho...acho que sim...já vai fazendo alguns trabalhos na limpeza, na cozinha e na cerâmica...

Em casa o João não gosta de fazer a cama...não sei,... ele gosta de regar as plantas, mas trabalhar na horta não...não. Tem estado muito bem...vai ao lixo, normalmente não ponho tarefas nenhuma...ele é que quer ir... vai ao lixo, pega no saco faz a separação, plástico, vidro e isso...e leva-o ao ecoponto ...quando ele vê que estou atrasada começa a pôr a mesa e faz sozinho...espontaneamente, não preciso de mandar...

ENT – Que contacto tem o seu filho com os serviços/recursos da terra onde vive?

EEMJ – Já andou na catequese e vai sempre à missa. Gosta muito de ir à festa da (...), mas tem algum medo dos foguetes. Adora andar de bicicleta, mas não joga à bola...

ENT – Que tarefas/atividades gostaria que ele realizasse fora de casa?

EEMJ – Gostava que ele convivesse mais. Que jogasse à bola no campo, mas não joga... O que faz ao ar livre é andar de bicicleta, só anda de bicicleta sozinho. Ele não quer...não tem interesse... Sabe o irmão também não vai...

Tem um centro cultural onde moramos, com jogos, teatros e outras coisas...até computadores para estarem em grupo...e levei-o, mas ele vai para a porta...retira-se...não quer...sai e fica no passeio...a senhora até teve pena...o centro até tem atividades lá dentro...coisas interessantes...mas ele não gosta...

ENT – O seu filho precisa de ajuda para realizar essas tarefas/atividades? Se sim, quem pode prestar essa ajuda?

EEMJ – Pois precisa, fui procurar coisas no centro cultural e outras atividades, mas ele não quer...retira-se sempre... até quando vai comigo às aulas de computador... levei-o para estar comigo, ao meu lado, mas ele não quer, sai e vai para o passeio...não sei quem me poderia ajudar...

ENT – O que é que a preocupa mais sobre a vida do seu filho quando sair da escola?

EEMJ – Tanta coisa...quando não tiver escola gostava que arranjasse algum trabalho para fazer, estar ocupado

Ai, o que é que ele vai fazer quando a escola acabar, não sei..., não sei..., vai ser complicado. A professora já falou comigo sobre o futuro, mas sabe, eu ainda não tomei nenhuma decisão. Temos que pensar muito bem... É uma grande preocupação o futuro do João...

ENT – O que quer para o seu filho nos próximos cinco, dez anos?

EEMJ – Quero que tenha escola e mais tarde, sabe depois... que arranjasse um sítio ou um trabalho para ele fazer...sabe o João é muito isolado, não quer amigos...gosta e quer estar isolado...

Gostava que ele estivesse ocupado, que alguém o apanhasse e estivesse ocupado, não é a questão de ganhar dinheiro, mas alguma coisa para fazer...

ENT – Na situação doméstica (onde gostaria que ele vivesse: em sua casa, num lar, em casa própria...?)

EEMJ – Em minha casa...se fosse possível, gostaria muito que ele vivesse em casa própria...

Gostava que vivesse sozinho, mas ele não vai ser capaz de viver sozinho...preocupa-me o futuro dele.

Eu não penso muito no futuro, eu não sou uma pessoa assim...o meu marido é que sim, mas eu é uma coisa de cada vez...

ENT – Na vida profissional (julga que ele poderá vir a ter um trabalho?)

EEMJ – Eu gostava que ele trabalhasse... exatamente,...Eu acho que não,...eu gostava muito que ele trabalhasse, ...mas acho que ele não vai ser capaz.....era bom que o pai vivesse aqui para ajudar mais...

ENT – Gostaria que ele trabalhasse? Se sim, que tipo de trabalho e aonde?

EEMJ – Não sei... num supermercado, ele gosta muito de pôr as coisinhas no sítio. Quando vai comigo à loja, até acho engraçado, se vê um pacote de arroz fora do sítio vai lá e põe tudo direitinho, ou um pacote com as letras ao contrário, vai lá e põe tudo direitinho, gosta de arrumar, acho que é uma das coisas que ele tem jeito...ah ah ah...

ENT- Bom... era só, acabámos. Mais uma vez muito obrigada pela sua colaboração.

**ENTREVISTA À ENCARREGADA
DE EDUCAÇÃO DO JOANA**

Duração: 12 min

ENT – Em primeiro lugar gostaria de agradecer a sua disponibilidade e colaboração no meu trabalho de investigação no âmbito do meu mestrado em Educação Especial, que tem como título...“ Perturbações do Espectro do

Autismo no 3º ciclo”, e que o objetivo desta entrevista é recolher um conjunto de informações sobre a sua perceção sobre a escola inclusiva, e sobre sucesso académico e satisfação do seu educando... Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-lha-ei para que analise a conformidade das respostas.

EEJ – Eu não me importo...

ENT – Esta escola foi a sua primeira escolha para a sua filha? Porquê?

EEJ – Foi...o infantário onde a minha filha andava e também ela veio para aqui pela consulta do autismo deu-me muito boas informações... eu vim logo matriculá-la e depois continuou sempre...

Acha que a escola a mantém bem informada sobre os progressos da sua filha?

EEJ – Acho...

ENT – Quando tem uma preocupação com os progressos da sua filha, sabe com quem falar?

EEJ – Sim, com a professora do apoio, não tenho mais ninguém aqui...ah e também com o diretor de turma.

ENT – Acha que os seus pontos de vista são tidos em conta na escola?

EEJ – Sim...

ENT – A escola dá informação sobre a forma como pode ajudar a sua filha?

EEJ – Sim...dá...

ENT – O que pensa que a sua filha está a aprender na escola?

EEJ – Muita coisa... desenvolvimento...está a aprender letras...na fala está muito desenvolvida...

ENT – Acha que ela gosta da escola?

EEJ – Ai gosta...adora...Hm...Gosta muito, quando não vem para a escola, ela faz uma birra que nem sabe...Adora ir... ao fim de semana, tenho que dizer que os bombeiros tiveram que ir apagar o fogo que é pra ela...não chatear ...ah ah ah!

ENT – O que é que gostava que ela aprendesse na escola?

EEJ – Sei lá é um bocado complicado ... tudo um pouco, né?

ENT – Acha que a escola a está a preparar para a vida adulta?

EEJ – Sim..., como nós combinámos, em casa já põe a mesa apanha a roupa, põe as molas no cesto, ajuda a fazer a cama, mas ainda não fica bem-feita e tem um computador da Hello Kitty e...no caderno, está sempre a escrever...está lá de volta dele.

ENT – Que contactos tem a sua filha com os serviços/recursos da terra onde vive?

EEJ – Ela agora vai à catequese com o irmão...já falei com a catequista e ela não se importa que ela fique lá e assim faz a comunhão com o (...). Ela gosta muito de ir à missa

ENT – Que tarefas/atividades gostaria que ela realizasse fora de casa?

EEJ – Atividades...não sei...ela gosta de jogar jogos...por exemplo basquete...isso ela gosta, o mais pequenito anda agora no mini basquete na escola...mas ela não...

ENT – A sua filha precisa de ajuda para realizar essas tarefas/atividades? Se sim, quem pode prestar essa ajuda?

EEJ – Acho que sim...eu a avó, os irmãos e... é só

ENT – O que é que a preocupa mais sobre a vida da sua filha quando sair da escola?

EEJ – Para onde é que ela há de ser seguida...não sei...tem que se meter em algum lado não é? Ela não pode ficar em casa, não acha?

ENT – O que quer para a sua filha nos próximos cinco, dez anos?

EEJ – Que lhe corresse tudo bem. Não sei...mas tem que fazer alguma coisa... talvez a Cerci...que vá de manhã ou à tarde mas que não ficasse sempre em casa...era pior para ela, não é?

ENT – Na situação doméstica (onde gostaria que ela vivesse: em sua casa, num lar, em casa própria...?)

EEJ – Na minha casa....Na nossa casa, na minha casa...

ENT – Na vida profissional (julga que ela poderá vir a ter um trabalho?)

EEJ – Gostava que ela pudesse arranjar alguma coisinha...ela gosta de cozinha, gosta...ela gosta muito de ajudar quando estamos na cozinha...parte os ovos, vai buscar coisas ao frigorífico...

ENT – Gostaria que ela trabalhasse? Se sim, que tipo de trabalho e aonde?

EEJ – Sim... se ela tiver oportunidades para isso...ela podia ajudar numa cozinha...

ENT- Pronto... Obrigadinha... já está. Agradeço a sua colaboração.

Anexo 6

Sinopse de Entrevista

SINOPSE DE ENTREVISTA

SISTEMA CATEGORIAL - DIMENSÕES, CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E UNIDADES DE REGISTO

ENT – A Investigadora

EEMJ – Mãe do João

EEJ – Mãe da Joana

Dimensão: Escola		
Questões Orientadoras:	EEMJ	-Esta escola foi a sua primeira escolha para o seu filho (a)? Porquê?
	EEJ	-Acha que a escola a mantém bem informada sobre os progressos do seu filho (a)?
		-Quando tem uma preocupação com os progressos do seu filho (a), sabe com quem falar?
		-Acha que os seus pontos de vista são tidos em conta na escola?
		-A escola dá informação sobre a forma como pode ajudar o seu filho (a)?
		-O que pensa que o seu filho (a) está a aprender na escola?
		-Acha que ele (a) gosta da escola?
		-O que é que gostava que ele (a) aprendesse na escola?
		-Acha que a escola o (a) está a preparar para a vida adulta?

Categorias	Subcategorias	Fonte	Unidades de registo
Respostas Educativas	Perceção do conhecimento da existência de respostas educativas, no âmbito das perturbações do Espectro do Autismo	EEMJ EEJ	<p>EEMJ- “ Foi, a professora do Apoio da escola primária (...) ... Disse-me que existia esta escola, que lá na (...) não lhe davam o apoio que lhe davam aqui e aconselhou-me a vir para aqui... e eu... sim, foi a minha primeira escolha... ”</p> <p>EEJ- “ Foi...o infantário onde a minha filha andava e também ela veio para aqui pela consulta do autismo... deu-me muito boas informações... eu vim logo matriculá-la e depois continuou sempre... ”</p>
Ensino/ Aprendizagem	Perceção da posição pessoal quanto à resposta educativa	EEMJ EEJ	<p>EEMJ- “ Está a aprender a portar-se como um homem, a aprender a contar o dinheiro ... e essas coisas...fiquei surpreendida com as contas...e isso...muita coisa, muito boa... ”</p> <p>“ Ele gosta...gosta,... sim. ”</p> <p>EEJ- “ Muita coisa...desenvolvimento...está a aprender letras...na fala está muito desenvolvida... ”</p> <p>“Gosta muito, quando não vem para a escola faz uma birra que nem sabe...Adora ir... ao fim de semana tenho que dizer que os bombeiros tiveram que ir apagar o fogo, que é pra ela...não chatear ...ah ah ah! ”</p>

Transição para a Vida Adulta	Perceção da posição pessoal relativamente às práticas da escola na preparação para a Vida Adulta	EEMJ EEJ	<p>EEMJ – “ A professora já falou comigo sobre o futuro, mas sabe, eu ainda não tomei nenhuma decisão. Acho que sim...já vai fazendo alguns trabalhos na limpeza, na cozinha e na cerâmica... Em casa o João não gosta de fazer a cama...não sei,... ele gosta de regar as plantas, mas trabalhar na horta não...não... Tem estado muito bem...vai ao lixo, normalmente não ponho tarefas nenhuma...ele é que quer ir...vai ao lixo, pega no saco faz a separação, plástico, vidro e isso...e leva-o ao ecoponto ...quando ele vê que estou atrasada começa a pôr a mesa e faz sozinho...espontaneamente, não preciso de mandar...”</p> <p>EEJ- “ Sim... e, como nós combinámos, em casa já põe a mesa apanha a roupa, põe as molas no cesto, ajuda a fazer a cama e tem um computador da Hello Kitty e...está lá de volta dele. ”</p>
------------------------------	--	---------------------------	--

Questões Orientadoras:	Dimensão: Comunidade	
	EEMJ EEJ	<p>Que contacto tem o seu filho (a) com os serviços/recursos da terra onde vive?</p> <p>Que tarefas/atividades gostaria que ele (a) realizasse fora de casa?</p> <p>O seu filho (a) precisa de ajuda para realizar essas tarefas/atividades? Se sim, quem pode prestar essa ajuda?</p>

Categorias	Subcategorias	Fonte	Unidades de registro
Recursos da Comunidade	Percepção da competência das famílias na utilização dos recursos da comunidade;	EEMJ EEJ	<p>EEMJ- “ Já andou na catequese e vai sempre à missa. Gosta muito de ir à festa da (...), mas tem algum medo dos foguetes. Adora andar de bicicleta, mas não joga à bola...</p> <p>Gostava que ele convivesse mais. Que jogasse à bola no campo, mas não joga... O que faz ao ar livre é andar de bicicleta, só anda de bicicleta sozinho. Ele não quer...não tem interesse... Sabe o irmão também não vai...</p> <p>Tem um centro cultural onde moramos, com jogos, teatros e outras coisas...até computadores para estarem em grupo...e levei-o, mas ele vai para a porta...retira-se...não quer...sai e fica no passeio...a senhora até teve pena...o centro até tem atividades lá dentro...coisas interessantes...mas ele não gosta...</p> <p>Pois precisa, fui procurar coisas no centro cultural e outras atividades, mas ele não quer...retira-se sempre... até quando vai comigo às aulas de computador... levei-o para estar comigo, ao meu lado, mas ele não quer, sai e vai para o passeio... ”</p> <p>EEJ- “ Ela vai à catequese com o irmão...já falei com a catequista e ela não se importa que ela fique lá e assim faz a comunhão com ele. Ela gosta muito de ir à missa.</p> <p>Atividades...não sei...ela gosta de jogar jogos... por exemplo basquete, o mais pequenito anda agora no mini basquete na escola...mas ela não... ...eu a avó, os irmãos e... é só. ”</p>

Questões Orientadoras	Dimensão: Vida Adulta	
	EEMJ EEJ	<p>O que é que a preocupa mais sobre a vida do seu filho (a) quando sair da escola?</p> <p>O que quer para o seu filho (a) nos próximos 5, 10 anos?</p> <p>Na situação doméstica (onde gostaria que ele vivesse: em sua casa, num lar, em casa própria...?)</p> <p>Na vida profissional (julga que ele (a) poderá vir a ter um trabalho? Gostaria que ele (a) trabalhasse? Se sim, que tipo de trabalho e aonde?)</p>

Categorias	Subcategorias	Fonte	Unidades de registo
Vida Profissional	Perceção das expectativas da Família	EEMJ EEJ	<p>EEMJ- “ Tanta coisa...quando não tiver escola gostava que arranjasse algum trabalho para fazer, estar ocupado...</p> <p>...depois... que arranjasse um sítio ou um trabalho para ele fazer...sabe o João é muito isolado...</p> <p>...num supermercado a pôr as coisas no sítio. Quando vai comigo à loja, até acho engraçado, se vê um pacote de arroz fora do sítio vai lá e põe tudo direitinho, ou um pacote com as letras ao contrário, vai lá e põe tudo direitinho, gosta de arrumar, acho que é uma das coisas que ele tem jeito...ah ah ah... “</p> <p>EEJ- “ Para onde é que ela há-de ser seguida...não sei...tem que se meter em algum lado não é? Ela não pode ficar em casa, não acha?</p>
			<p>Não sei...mas tem que fazer alguma coisa... talvez a Cerci...que vá de manhã ou à tarde, mas que não ficasse sempre em casa...era pior para ela, não acha?</p> <p>...ela gosta de cozinha, gosta...ela gosta muito de ajudar quando estamos na cozinha...parte os ovos, vai buscar coisas ao frigorífico...</p> <p>...se ela tiver oportunidades para isso...ela podia ajudar numa cozinha... ”</p>
Habitação	Perceção das expectativas da Família	EEMJ EEJ	<p>EEMJ -“ Gostava que vivesse sozinho, mas ele não vai ser capaz de viver sozinho... ”</p> <p>EEJ- “ Na nossa casa, na minha casa... “</p>

Anexo 7

Modelo do questionário e tratamento estatístico

Questionário – Professores de uma Turma do 3º Ciclo

Introdução

O presente questionário visa recolher dados de opinião acerca dos contributos da Escola, da Sala de Aula e da Unidade de Ensino Estruturado na otimização das respostas educativas, para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).

Insere-se num trabalho de investigação, no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Educação Especial, da Universidade de Aveiro.

Responder ao questionário é simples, basta seguir as indicações que lhe são proporcionadas. Não existem respostas corretas ou erradas, pois todos temos opiniões muito diferentes.

Pedimos, portanto, que responda o mais sincero e espontaneamente possível, mas que responda a todas as questões, ou não poderemos utilizar as suas respostas. O questionário é anónimo, confidencial e destinado apenas à investigação científica; a sua colaboração é essencial.

Prevê-se que necessite de aproximadamente 10 a 15 minutos para o preencher.

Obrigada pela sua colaboração!

Parte I
Dados Gerais

P01. Género

Feminino ☐

Masculino ☐

P02. Habilitações Académicas

Escolha uma das seguintes respostas

Doutoramento ☐

Mestrado ☐

Pós-Graduação ☐

Licenciatura ☐

Bacharelato ☐

Outra. Qual? Especialização

P03. Tempo de serviço Total (em anos)

(Neste campo só se aceitam números)

P04. Experiência (em anos) com alunos com perturbações do Espectro do Autismo

(Neste campo só se aceitam números)

Instruções de preenchimento

Leia com atenção as seguintes afirmações e selecione, com um **X**, apenas a resposta que melhor traduz a sua opinião, relativamente à escola onde trabalha.

A escala, tipo Likert, com o seguinte código:

1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente
----------------------------------	-------------------	---	-------------------	----------------------------------

Parte II

I – Cultura da Escola

P05- Os professores colaboram entre si.

1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

P06- Existe trabalho de parceria entre os professores e os pais.

1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

P07- As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.

1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

P08- A Direção da Escola procura remover as barreiras à participação, em todos os aspetos da vida escolar (formação de turmas, disponibilização de recursos humanos e materiais...).				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

P09- Os professores removem as barreiras à aprendizagem, em todos os aspetos da vida escolar (ensino menos expositivo, formação colaborativa de grupos...).				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

II- Política da Escola

P10- A inclusão, de todos os alunos, é uma política da escola.				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

P11- A escola tem programas para ajudar os novos alunos a adaptar-se.				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

P12- A escola adota políticas eficazes para minimizar a exclusão.				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

P13- As Unidades de Ensino Estruturado são um recurso fundamental da escola.				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

P14-As ações de formação desenvolvidas na escola, no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE), ajudam os docentes a responder a alunos com PEA.				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

III – Práticas pedagógicas para alunos com PEA

P15- O professor da turma e o professor de apoio adaptam/constroem, de forma colaborativa, o currículo para alunos com PEA.				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

P16- A presença do professor de apoio, em contexto de sala de aula, é uma mais-valia no apoio aos alunos com PEA, assim como no apoio de todos os alunos que dele precisam.				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

P17- O trabalho colaborativo entre o professor da turma e o professor de apoio promove a reflexão sobre a prática pedagógica.				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

P18- A diferenciação pedagógica é utilizada como promotora da participação dos alunos com PEA.				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

P19- A aprendizagem com os pares da turma promove o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dos alunos com PEA.				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

IV – Estratégias pedagógicas para alunos com PEA

P20 – A organização dos espaços, estruturação de tarefas e construção de materiais, facilita a inclusão de alunos com PEA na sala de aula.				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

P21- As estratégias de organização pessoal dos alunos com PEA (horário individual e plano de trabalho) contribuem para a sua participação em sala de aula.				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

P22 – A preparação prévia de material, no âmbito da Unidade de Ensino Estruturado (resumos de estudo, trabalhos de pesquisa...), apoia a aprendizagem, em sala de aula, dos alunos com PEA.				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

P23 – Privilegiar o processamento visual apoia a aprendizagem dos alunos com PEA				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo parcialmente	5-Concordo plenamente

P24 – A antecipação de alterações na rotina escolar (atividades na escola, visitas de estudo, espetáculos,...) contribui para a participação, nas atividades, dos alunos com PEA.				
1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Nem discordo /nem concordo	4-Concordo	5-Concordo plenamente

Anexo 8

Resultados estatísticos por questão

Questionários – Resultados estatísticos por questão

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	8.00	36.00	23,6667-confirmar a percentagem	7,56637

TABELA 7 - DADOS ESTATÍSTICOS - CARATERIZAÇÃO DOS DOCENTES (TEMPO DE SERVIÇO TOTAL)

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	1.00	10.00	4,0000	2,69258

TABELA 8 - DADOS ESTATÍSTICOS - CARATERIZAÇÃO DOS DOCENTES (EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM PEA (ANOS))

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	3	5	3,89	0,601

TABELA 9 - DADOS ESTATÍSTICOS - P05-OS PROFESSORES COLABORAM ENTRE SI

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	2	5	3,22	1,093

TABELA 10 - DADOS ESTATÍSTICOS- P06 - EXISTE TRABALHO DE PARCERIA ENTRE OS PROFESSORES E OS PAIS

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	2	4	3,33	0,707

TABELA 11 -DADOS ESTATÍSTICOS - P07- AS DIFERENTES COMUNIDADES LOCAIS ESTÃO ENVOLVIDAS COM A ESCOLA

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	3	4	3,89	0,333

TABELA 12 - DADOS ESTATÍSTICOS - P08- A DIREÇÃO DA ESCOLA PROCURA REMOVER AS BARREIRAS À PARTICIPAÇÃO

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	3	4	3,67	0,500

TABELA 13 - DADOS ESTATÍSTICOS - P09- OS PROFESSORES REMOVEM AS BARREIRAS À APRENDIZAGEM, EM TODOS OS ASPETOS DA VIDA ESCOLAR

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	3	5	4,33	0,707

TABELA 14 - DADOS ESTATÍSTICOS - P10-A INCLUSÃO, DE TODOS OS ALUNOS, É UMA POLÍTICA DA ESCOLA

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	3,00	5,00	3,5556	0,72648

TABELA 15 - DADOS ESTATÍSTICOS - P11- A ESCOLA TEM PROGRAMAAS PARA AJUDAR OS NOVOS ALUNOS A ADAPTAR-SE

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	3,00	5,00	3,8889	0,60093

TABELA 16 - DADOS ESTATÍSTICOS - P12- A ESCOLA ADOTA POLÍTICAS EFICAZES PARA MINIMIZAR A EXCLUSÃO

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	4,00	5,00	4,2222	0,44096

TABELA 17 - DADOS ESTATÍSTICOS - P13- AS UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO SÃO UM RECURSO FUNDAMENTAL DA ESCOLA

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	3,00	5,00	4,1111	0,60093

TABELA 18 - DADOS ESTATÍSTICOS - P14 - AS AÇÕES DE FORMAÇÃO DESENVOLVIDAS NA ESCOLA, NO ÂMBITO DAS NEE, AJUDAM OS DOCENTES A RESPONDER A ALUNOS COM PEA

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	4,00	5,00	4,4444	0,52705

TABELA 19 - DADOS ESTATÍSTICOS - P15-O PROFESSOR DA TURMA E O PROFESSOR DE APOIO ADAPTAM/CONSTROEM, DE FORMA COLABORATIVA, O CURRÍCULO PARA ALUNOS COM PEA

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	5,00	5,00	5,0000	0

TABELA 20 - DADOS ESTATÍSTICOS - P16-A PRESENÇA DO PRODESSOR DE APOIO, EM CONTEXTO DE SALA DE AULA, É UMA MAIS - VALIA NO APOIO AOS ALUNOS COM PEA, ASSIM COMO NO APOIO DE TODOS OS ALUNOS QUE DELE PRECISAM

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	4,00	5,00	4,5556	0,52705

TABELA 21 - DADOS ESTATÍSTICOS - P17-O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR DA TURMA E O PROFESSOR DE APOIO PROMOVE A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	4,00	5,00	4,3333	0,50000

TABELA 22 - DADOS ESTATÍSTICOS - P18-A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA É UTILIZADA COMO PROMOTORA DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM PEA

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	4,00	5,00	4,2222	0,44096

TABELA 23 - DADOS ESTATÍSTICOS - P19-A APRENDIZAGEM COM OS PARES DA TURMA PROMOVE O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETENCIAS COGNITIVAS E SOCIAIS DOS ALUNOS COM PEA

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	3,00	5,00	4,2222	0.66667

TABELA 24 -DADOS ESTATÍSTICOS - P20- A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS, ESTRUTURAÇÃO DE TAREFAS E CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS, FACILITA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PEA NA SALA DE AULA

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	4,00	5,00	4,3333	0,50000

TABELA 25 – DADOS ESTATÍSTICOS - P21-AS ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO PESSOAL DOS ALUNOS COM PEA (HORARIO E PLANO DE TRABALHO) CONTRIBUEM PARA A SUA PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA.

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	4,00	5,00	4,4444	0,52705

TABELA 26 - DADOS ESTATÍSTICOS - P22- A PREPARAÇÃO PRÉVIA DO MATERIAL, NO AMBITO DA UNIDADE DE ENSINO ESTRUTURADO (RESUMOS DO ESTUDO, TRABALHOS DE PESQUISA...), APOIA A APRENDIZAGEM, EM SALA DE AULA, DOS ALUNOS COM PEA.

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	3,00	5,00	4,2222	0,66667

TABELA 27 - DADOS ESTATÍSTICOS - P23- PRIVILEGIAR O PROCESSAMENTO VISUAL APOIA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM PEA

<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> - <i>padrão</i>
9	4,00	5,00	4,5556	0,52705

TABELA 28 - DADOS ESTATÍSTICOS - P24-A ANTECIPAÇÃO DE ALTERAÇÕES NA ROTINA ESCOLA (ATIVIDADES DE ESCOLA, VISITAS DE ESTUDO, ESPETÁCULOS...) CONTRIBUI PARA A PARTICIPAÇÃO, NAS ATIVIDADES, DOS ALUNOS COM PEA

Anexo 9

Resultados estadísticos

Resultados Estatísticos

Tempo de serviço total

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	8,00	1	11,1	11,1	11,1
	19,00	1	11,1	11,1	22,2
	22,00	1	11,1	11,1	33,3
	23,00	1	11,1	11,1	44,4
	24,00	1	11,1	11,1	55,6
	26,00	1	11,1	11,1	66,7
	27,00	1	11,1	11,1	77,8
	28,00	1	11,1	11,1	88,9
	36,00	1	11,1	11,1	100,0
Total		9	100,0	100,0	

Experiência com alunos com PEA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	11,1	11,1	11,1
	2,00	2	22,2	22,2	33,3
	3,00	1	11,1	11,1	44,4
	4,00	3	33,3	33,3	77,8
	6,00	1	11,1	11,1	88,9
	10,00	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Experiência com alunos com PEA	9	1,00	10,00	4,0000	2,69258
Tempo de serviço total	9	8,00	36,00	23,6667	7,56637
Valid N (listwise)	9				

Gênero

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	5	55,6	55,6	55,6
	Feminino	4	44,4	44,4	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Habilitações Acadêmicas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mestrado	2	22,2	22,2	22,2
	Pós-Graduação	1	11,1	11,1	33,3
	Licenciatura	6	66,7	66,7	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Os professores colaboram entre si.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nem discordo, nem concordo	2	22,2	22,2	22,2
	Concordo	6	66,7	66,7	88,9
	Concordo plenamente	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Existe trabalho de parceria entre os professores e os pais.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	3	33,3	33,3	33,3
	Nem discordo, nem concordo	2	22,2	22,2	55,6
	Concordo	3	33,3	33,3	88,9
	Concordo plenamente	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	11,1	11,1	11,1
	Nem discordo, nem concordo	4	44,4	44,4	55,6
	Concordo	4	44,4	44,4	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

A direção da escola procura remover as barreiras à participação, em todos os aspetos da vida escolar.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nem discordo, nem concordo	1	11,1	11,1	11,1
	Concordo	8	88,9	88,9	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Os professores removem barreiras à aprendizagem, em todos os aspetos da vida escolar.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nem discordo, nem concordo	3	33,3	33,3	33,3
	Concordo	6	66,7	66,7	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

A inclusão, de todos os alunos, é uma política da escola.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nem discordo, nem concordo	1	11,1	11,1	11,1
	Concordo	4	44,4	44,4	55,6
	Concordo plenamente	4	44,4	44,4	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

A escola tem programas para ajudar os novos alunos a adaptar-se.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nem discordo, nem concordo	5	55,6	55,6	55,6
	Concordo	3	33,3	33,3	88,9
	Concordo plenamente	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

A escola adota políticas eficazes para minimizar a exclusão.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nem discordo, nem concordo	2	22,2	22,2	22,2
	Concordo	6	66,7	66,7	88,9
	Concordo plenamente	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

As Unidades de Ensino Estruturado são um recurso fundamental da escola.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	7	77,8	77,8	77,8
	Concordo plenamente	2	22,2	22,2	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

As ações de formação, desenvolvidas na escola, no âmbito da NEE, ajudam os docentes a responder a alunos com PEA.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nem discordo, nem concordo	1	11,1	11,1	11,1
	Concordo	6	66,7	66,7	77,8
	Concordo plenamente	2	22,2	22,2	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

O professor da turma e o professor de apoio adaptam/constroem, de forma colaborativa, o currículo para alunos com PEA.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	5	55,6	55,6	55,6
	Concordo plenamente	4	44,4	44,4	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

A presença do professor de apoio, em contexto de sala de aula, é uma mais valia no apoio aos alunos com PEA, assim como ao apoio de todos os alunos que precisam.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo plenamente	9	100,0	100,0	100,0

O trabalho colaborativo entre o professor da turma e o professor de apoio promove a reflexão sobre a prática pedagógica.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	4	44,4	44,4	44,4
	Concordo plenamente	5	55,6	55,6	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

A diferenciação pedagógica é utilizada como promotora da participação dos alunos com PEA.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	6	66,7	66,7	66,7
	Concordo plenamente	3	33,3	33,3	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

A aprendizagem com os pares da turma promove o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dos alunos com PEA.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	7	77,8	77,8	77,8
	Concordo plenamente	2	22,2	22,2	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

A organização dos espaços, estruturação de tarefas e adaptação de materiais, facilita a inclusão de alunos com PEA na sala de aula.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nem discordo, nem concordo	1	11,1	11,1	11,1
	Concordo	5	55,6	55,6	66,7
	Concordo plenamente	3	33,3	33,3	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

As estratégias de organização pessoal dos alunos com PEA contribuem para a sua participação em sala de aula.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	6	66,7	66,7	66,7
	Concordo plenamente	3	33,3	33,3	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

A preparação prévia de material, no âmbito da Unidade de Ensino Estruturado, apoia a aprendizagem, em sala de aula, dos alunos com PEA.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	5	55,6	55,6	55,6
	Concordo plenamente	4	44,4	44,4	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Privilegiar o processamento visual apoia a aprendizagem dos alunos com PEA.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nem discordo, nem concordo	1	11,1	11,1	11,1
	Concordo	5	55,6	55,6	66,7
	Concordo plenamente	3	33,3	33,3	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

A antecipação de alterações na rotina escolar contribui para a participação, nas atividades, dos alunos com PEA.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	4	44,4	44,4	44,4
	Concordo plenamente	5	55,6	55,6	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Anexo 10

Resultados estatísticos (totais)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Os professores colaboram entre si.	9	3	5	3,89	,601
Existe trabalho de parceria entre os professores e os pais.	9	2	5	3,22	1,093
As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.	9	2	4	3,33	,707
A direção da escola procura remover as barreiras à participação, em todos os aspetos da vida escolar.	9	3	4	3,89	,333
Os professores removem barreiras à aprendizagem, em todos os aspetos da vida escolar.	9	3	4	3,67	,500
A inclusão, de todos os alunos, é uma política da escola.	9	3	5	4,33	,707
A escola tem programas para ajudar os novos alunos a adaptar-se.	9	3,00	5,00	3,5556	,72648
A escola adota políticas eficazes para minimizar a exclusão.	9	3,00	5,00	3,8889	,60093
As Unidades de Ensino Estruturado são um recurso fundamental da escola.	9	4,00	5,00	4,2222	,44096
As ações de formação, desenvolvidas na escola, no âmbito da NEE, ajudam os docentes a responder a alunos com PEA.	9	3,00	5,00	4,1111	,60093

O professor da turma e o professor de apoio adaptam/constroem, de forma colaborativa, o currículo para alunos com PEA.	9	4,00	5,00	4,4444	,52705
A presença do professor de apoio, em contexto de sala de aula, é uma mais valia no apoio aos alunos com PEA, assim como ao apoio de todos os alunos que precisam.	9	5,00	5,00	5,0000	,00000
O trabalho colaborativo entre o professor da turma e o professor de apoio promove a reflexão sobre a prática pedagógica.	9	4,00	5,00	4,5556	,52705
A diferenciação pedagógica é utilizada como promotora da participação dos alunos com PEA.	9	4,00	5,00	4,3333	,50000
A aprendizagem com os pares da turma promove o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dos alunos com PEA.	9	4,00	5,00	4,2222	,44096
A organização dos espaços, estruturação de tarefas e adaptação de materiais, facilita a inclusão de alunos com PEA na sala de aula.	9	3,00	5,00	4,2222	,66667
As estratégias de organização pessoal dos alunos com PEA contribuem para a sua participação em sala de aula.	9	4,00	5,00	4,3333	,50000

A preparação prévia de material, no âmbito da Unidade de Ensino Estruturado, apoia a aprendizagem, em sala de aula, dos alunos com PEA.	9	4,00	5,00	4,4444	,52705
Privilegiar o processamento visual apoia a aprendizagem dos alunos com PEA.	9	3,00	5,00	4,2222	,66667
A antecipação de alterações na rotina escolar contribui para a participação, nas atividades, dos alunos com PEA.	9	4,00	5,00	4,5556	,52705
Valid N (listwise)	9				

Anexo 11

Teste de avaliação da disciplina de geografia

Nome _____ Nº _____ Turma _____ Data _____

Localização _____
Conhecimento dos lugares _____
Comunicação em Geografia/Língua portuguesa _____
Dinamismo das inter-relações entre espaços _____
Professor _____ Enc. de Educ. _____

Observa o planisfério que representa a repartição da população.



1- Com ajuda do planisfério refere uma área densamente povoada do planeta.



2 - Selecciona a opção correta:

2.2. Um dos fatores **repulsivos** à fixação da população na **Gronelândia** é...

- ☐ a existência de florestas densas.
- ☐ a riqueza do subsolo.
- ☐ a persistência de temperaturas reduzidas ao longo do ano.

2.3 – A ciência responsável pelo estudo da população é a...

- ☐ Meteorologia.
- ☐ Economia.
- ☐ Demografia.

Lê as seguintes testemunhos relativos a migrações ou movimentos populacionais

Testemunho 1

“Eu tinha um emprego precário e ganhava um salário baixo, na terra que me viu nascer e crescer, Elvas. Por isso, fiz as malas e parti para a Suíça, onde agora ganho mais dinheiro e os meus filhos têm mais oportunidades de emprego.”

António Correia

Testemunho 2

“Vivo no Porto mas estudo na Universidade de Coimbra. Todas as segundas-feiras parto bem cedo para Coimbra e regresso a casa na sexta-feira.”

Joel Pinto

Testemunho 3

“Eu e a minha família vivíamos em Moçambique, mas as inundações destruíram a nossa casa e tudo o que tínhamos. Fomos acolhidos por familiares que vivem cá, em Portugal.”

Joana Santos

2.1 – Estabelece a correspondência entre cada testemunho e o respetivo tipo de migração.

___ - Migração externa intracontinental (dentro do mesmo continente), de carácter definitivo.

___ - Movimento interno, de carácter semanal.

___ - Migração externa intercontinental (entre continentes diferentes).

2.2 – Seleciona a opção correta.

2.2.1 – O testemunho que expressa uma migração ou movimento de carácter forçado é...

☐ o testemunho 1.

☐ o testemunho 2.

☐ o testemunho 3.

3. – Liga de acordo com a função dominante de cada uma das cidades:



Fátima

◆ Função cultural/educativa



Coimbra

◆ Função Religiosa